

# **Desarrollo de un proceso de educación en medios (TV) con énfasis en ciudadanía para fortalecer la lectura crítica de niños y niñas en primera infancia**

**Lilibeth Acevedo  
Sandra Vásquez A.**

**Trabajo para optar al título:  
Maestría en Educación**

**Asesorada por:  
Andrea Lafaurie**

**Universidad del Norte  
Barranquilla  
2015**

**FECHA DE SUSTENTACIÓN:**\_\_\_\_\_

**JURADOS:** \_\_\_\_\_

**JURADOS:** \_\_\_\_\_

**VALORACIÓN:** \_\_\_\_\_

## Agradecimientos:

En este breve comentario quiero agradecer a todas las personas que nos acompañaron y apoyaron en este proceso.

Agradezco a Dios que me brindó la oportunidad de realizar esta investigación.

A mi familia una fuente de apoyo constante e ilimitada. A mi madre, que fue un apoyo incondicional y desinteresado muchas veces cubriendo mis deberes maternos. A Rosalía (mi hija), que me cedió mucho de su tiempo y me llenó de alegría, a Juan Carlos (mi esposo), gracias por tu paciencia y comprensión; por apoyarme desde el momento mismo que decidí emprender este camino, a Mónica (mi hermana) que no me desampara ni de noche ni de día. También a Gonzalo (mi hermano) que me motivó cuando pensé que no iba a ser posible.

A la Dra. Andrea Lafaurie, por ser una gran directora de tesis, sin sus recomendaciones, conocimiento, responsabilidad, dedicación y rigor académico esto no hubiera sido posible.

A las instituciones educativas que nos abrieron sus puertas.

En fin, gracias totales.

*Sandra Vásquez Alfaro*

Agradezco a mi compañera Sandra Vásquez por entregar alma, vida, corazón y cuerpo en esta investigación.

A nuestra directora de tesis, la Dra. Andrea Lafaurie, quien fue consejera, amiga, asesora, líder, maestra y nos apoyó en todo momento.

A Mónica Borjas, Coordinadora del énfasis infantil de la maestría en Educación, por evaluarnos al finalizar cada semestre y con ello, ayudarnos a llevar este proceso en los tiempos establecidos.

Al canal regional Telecaribe por recibirnos y guiar la visita realizada por cada uno de los espacios y salas para que los participantes conocieran como se lleva a cabo un proceso televisivo.

Al profesor José David Cortissoz, de la secretaría de cultura del Atlántico, por acceder a impartir su taller sobre los elementos del lenguaje audiovisual en el marco de la aplicación del instrumento del presente trabajo.

Y finalmente a los niños y niñas del colegio Domingo Sabio y del Instituto Pestalozzi por participar con entusiasmo, por aceptarnos, esperarnos cada semana, por brindarnos su alegría y por llenarnos de aprendizajes significativos para hacer posible esta investigación.

*Lilibeth Acevedo*

## Tabla de Contenido

Resumen ejecutivo .....	7
1. Planteamiento del problema.....	8
1.1 Descripción.....	8
1.2 Justificación.....	13
1.3 Objetivos .....	17
1. 3. 1 Objetivo general .....	17
1. 3. 2 Objetivos específicos .....	17
2. Punto de encuentro: marco teórico .....	19
2.1 Antecedentes .....	19
2.1.1 Las investigaciones de corte funcionalista trascienden hasta el nuevo milenio .....	20
2.1.2 Estudios de caracterización del consumo de contenidos televisivos .....	21
2.1.3 La televisión como facilitadora en la consecución de aprendizajes. ....	23
2.1.4 Estudios centrados en la recepción activa y el fortalecimiento de la crítica a los medios .....	27
2.1.4.1 Experiencias prácticas .....	33
2.2 Referentes conceptuales .....	38
2.2.1 Eso de la educación en medios .....	39
2. 2. 1. 1 Enfoque de educación en medios que aborda el presente estudio .....	47
2.2.2 Desarrollo de la lectura crítica: objetivo esencial de la educación en medios .....	48
2.2.3 La ciudadanía en la formación inicial de niños y niñas.....	51
2.2.4 Niños y niñas: cada vez más temprano reconocidos como audiencias y ciudadanos/as .....	57
3. El camino recorrido en la construcción: Metodología.....	60
3.1 Enfoque de investigación .....	60
3.2 Método .....	61
3.3 Procedimiento.....	61
3.3.1 Sensibilización y reconocimiento.....	61
3.3.2 La investigación.....	62
3.3.3 Diseño en la acción.....	63
3.3.4 Observación y reflexión.....	63
3.4 Sujetos participantes.....	64

3.4.1 Descripción de las características socioeconómicas de los participantes .....	65
3.5 Categorías de análisis .....	66
3.6 Técnicas e instrumentos .....	70
3.6.1 Grupos focales .....	70
3.6.2 Talleres investigativos .....	71
3.6.3 Entrevista cualitativa .....	74
3.7 Método de análisis: la triangulación.....	75
4. Resultados .....	76
4.1 Mirada inicial .....	76
4.1.1 Relaciones que los niños y las niñas establecen con la televisión.....	76
4.1.1.1 Tiempo.....	77
4.1.1.2 Usos de la televisión .....	77
4.1.1.3 Contenidos .....	78
4.1.1.4 Compañía.....	79
4.1.1.5 Regulaciones.....	79
4.1.1.6 Mediaciones.....	82
4.1.2 Gustos y preferencias.....	83
4.1.3 Lectura crítica de televisión.....	86
4.1.3.1 Personajes .....	86
4.1.3.2 Contenido de la historia.....	87
4.1.3.3 Intención .....	88
4.1.3.4 Diferencian entre realidad y fantasía .....	89
4.1.4 Ciudadanía .....	89
4.1.4.1 Identificación de emociones .....	89
4.1.4.2 Seguimiento de normas .....	90
4.1.4.3 Toma de la perspectiva del otro.....	91
4.2 Proceso de formación para el fortalecimiento de la lectura crítica de televisión.....	92
4.2.1 Módulo 1: Velozmente .....	93
4.2.2 Módulo 2: Eso de la televisión .....	95
4.2.2.1 Taller 1. Visita al canal regional Telecaribe.....	95
4.2.2.2 Taller 2. Lenguaje audiovisual .....	99

4.2.2.3 Taller 3: La narrativa .....	103
4.2.2.4 Taller 4: Tipos de géneros televisivos .....	105
4.2.2.5 Taller 5: Personajes e identificación de emociones.....	107
4.2.2.6 Taller 6: Lectura crítica .....	112
4.2.2.7 Taller 7: Análisis del texto audiovisual .....	113
4.3 Mirada al finalizar el proceso.....	114
4.3.1 Lectura crítica final.....	115
4.3.1.1 Personajes .....	116
4.3.1.2 Contenido de la historia .....	116
4.3.1.3 Intención .....	117
4.3.1.4 Diferencia entre realidad y fantasía .....	118
4.3.2 Ciudadanía .....	118
4.3.2.1 Identificación de emociones .....	118
4.3.2.2 Seguimiento de normas .....	119
4.3.2.3 Toma de la perspectiva del otro.....	119
4.3.3 Categorías emergentes.....	121
4.3.3.1 Resignificación .....	121
4.3.3.2 Autorregulación .....	121
4.3.3.3 Interpelación .....	122
4.3.4 Reflexión final de las investigadoras.....	122
5. Discusión.....	128
5.1 Relación niñas, niños y televisión: entre el consumo, el gusto, la crítica y la poca mediación adulta .....	128
5.2 La educación en medios con niños y niñas de primera infancia: una experiencia retadora y pertinente .....	132
5.3 Crítica posterior al proceso formativo.....	135
6. Conclusiones .....	140
7. Recomendaciones .....	147
8. Bibliografía .....	148
9. Anexos .....	158

## Resumen ejecutivo

Este texto presenta los resultados de una investigación llevada a cabo entre los años 2013 y 2015 con el objetivo de reflexionar acerca de las transformaciones que un proceso de educación en medios (televisión) con énfasis en ciudadanía puede suscitar en el fortalecimiento de la lectura crítica de niños y niñas escolarizados entre 5 y 6 años, de la ciudad de Barranquilla. Se trató de una investigación-acción técnica en la que un equipo de investigadoras se dio a la tarea de diseñar y desarrollar un proceso formativo basado en la investigación, que permitiera a los participantes desarrollar aprendizajes efectivos en relación con la lectura crítica de ciudadanía en contenidos televisivos, realizando previamente una mirada inicial y una mirada final al culminar la intervención educativa. Entre los principales resultados se destacan que los niños y las niñas son críticos en relación con los contenidos observados en televisión, lo cual les permite establecer cuáles son sus gustos y preferencias frente a los contenidos, y que al enfrentarse a un proceso de educación en medios adquieren aquellas destrezas y habilidades que les permitirán empoderarse frente al medio, y usar esas habilidades para actuar y transformar los contenidos. Al finalizar la investigación se puede concluir que la educación en medios debe iniciarse desde la primera infancia para que los niños y las niñas realicen una lectura crítica adecuada, lo cual facilitará el posterior desarrollo de la competencia mediática, la cual es reconocida como una competencia ciudadana que se desarrollará a lo largo de la vida.

**Palabras claves:** educación en medios, televisión, lectura crítica, ciudadanía, primera infancia.

# 1. Planteamiento del problema

## 1.1 Descripción

Desde hace varias décadas, la televisión ha sido un medio de comunicación con el que cotidianamente se relaciona la infancia en diferentes contextos, incluyendo a niños y niñas de edades muy tempranas. Según Alberó (1996), estudios anteriores al año 2000 ya mostraban que el consumo televisivo empieza antes de los 2 años de edad, y es una actividad cotidiana para el niño y la niña, incorporada a su rutina diaria. En Colombia, actualmente, se reconoce que el 96.9% de los niños y las niñas entre 5 y 11 años posee acceso a la televisión (DANE, 2012). En la misma línea, Rubiano y Argüello (2010) argumentan que las audiencias infantiles colombianas permanecen un promedio de 3.2 horas diarias frente a la televisión.

Respecto a tal consumo, también la literatura ha demostrado que los niños y niñas no se enfrentan exclusivamente a contenidos televisivos infantiles o educativos, sino a contenidos dirigidos a adultos, y tienen acceso a aquellos que se exponen en los canales públicos y privados del país. Según Nigro (2011), esto sucede incluso cuando los niños y niñas ven televisión en compañía de sus padres y madres, con quienes no suelen dialogar acerca de lo que observan en los programas, a menos que tengan una inquietud particular. Así mismo, se ha podido constatar la exposición de las audiencias infantiles a la publicidad, pues la investigación mencionada ha demostrado que el 34% del tiempo dedicado a ver televisión corresponde a contenidos publicitarios.

Así las cosas, existen preocupaciones latentes referidas a cómo se enfrentan los niños y las niñas a ese continuum televisivo, y a las mediaciones familiares y escolares que se producen alrededor del visionado de televisión, ambas objeto de interés para la presente investigación.

En la familia, lugar en el que se origina el mayor consumo de televisión en edades tempranas, se percibe este medio de comunicación como una herramienta para distraer, entretener y ocupar; mas no como un espacio clave para comprender el poder de la misma en la sociedad actual (López, Martín-Barbero, Rueda y Valencia, 2000). Parte de esta situación está relacionada con la ausencia de acompañamiento al ver televisión, pues los padres y madres afrontan un escenario caótico, desorientador y de incertidumbre sobre el tipo de estrategias de mediación adecuadas para orientar a sus hijos e hijas (Llopis, 2004), utilizando en muchas ocasiones medidas restrictivas e impositivas para la observación de televisión.



Igualmente, las significaciones que aporta la televisión no se consideran como un tema importante para tratar en contextos educativos y mucho menos dentro del aula escolar. La mayoría de las veces, solo aparecen menciones anecdóticas donde maestros, maestras y estudiantes hablan de programas en los periodos de descanso o en el recreo (Nigro, 2011), sin otorgarles ninguna trascendencia o propósito educativo. Ahora bien, las veces en que es usado el televisor dentro de las instituciones, se hace considerándolo como medio dinamizador del aprendizaje de conceptos o motivación ante un tema de estudio y como herramienta de distracción. “Se ubica el televisor en la biblioteca, y se usa muchas veces en las horas libres, para que los alumnos se queden quietos un tiempo, o se presentan películas de Disney, que los propios chicos traen a la escuela” (Nigro, 2011, p. 30).

Las mediaciones realizadas por la familia o las instituciones educativas deberían cobrar protagonismo y ejercer una acción efectiva que permitan al niño y a la niña analizar críticamente los contenidos que observan en televisión. Por eso se identifica la necesidad de adelantar investigaciones que apunten a entender las relaciones que establecen los niños y niñas con la televisión, considerando las mediaciones y posibilidades de lectura crítica, activa y creativa de sus contenidos.

En el estado del arte incluido en el documento, se expuso que la relación niños/niñas y televisión ha sido objeto de estudio en diferentes partes del mundo desde la década del 50, y se ha incrementado sobre todo en los últimos años. Así, se pudo identificar que las investigaciones que han abordado tal relación pueden ser agrupadas en cuatro tendencias principales: 1) de corte funcionalista, caracterizada por una orientación de protección de los menores frente a una televisión dañina; 2) de caracterización del consumo, focalizada en describir el tiempo y la forma en que las audiencias se relacionan con la televisión; 3) de promoción de aprendizajes a partir de contenidos televisivos, centrada en demostrar cómo los contenidos televisivos pueden facilitar o no procesos de aprendizaje; y 4) de recepción activa, interesadas en provocar que los niños y niñas se empoderen frente al medio televisivo.

En relación con lo anterior, los estudios desarrollados desde una tendencia funcionalista y desde una tendencia de recepción activa, han permitido ir configurando dos diferentes enfoques de educación en medios, dependiendo de la manera de percibir a las audiencias y la forma como se relacionan con la televisión. Desde una mirada proteccionista se ha percibido a los medios de comunicación como carentes de valor cultural (Buckingham, 2005) y por esta razón el objetivo ha sido alejar al niño o a la niña de la

televisión. En ese sentido, la educación en medios ha resultado ser entonces una educación en contra de los medios y desarrolló un paradigma vacunador que buscaba proteger a las audiencias (Masterman, 1989).

Por su parte, desde una mirada de recepción activa se han podido identificar dos grandes vertientes. La primera conocida como enfoque semiológico, que según enuncia Masterman (1989) tiene un propósito más cercano a la interpretación de los medios. Desde el punto de vista educativo se considera que la televisión no muestra la realidad sino una representación de la misma, viciada por las intenciones de sus realizadores, a partir de lo cual se considera la crítica en función de poder descifrar los significados ocultos en la medida que se conoce su lenguaje audiovisual. Esta vertiente evoluciona con algunos autores, quienes consideran la educación en medios relacionada con el ejercicio del poder, empujando la enseñanza audiovisual al centro de los asuntos políticos y sociales de mayor relevancia, pues los contenidos expuestos transmiten de forma natural ideologías y paradigmas.

A partir de aquí toma fuerza la idea de que la educación en medios es relevante para la transformación social y se plantean dinámicas donde todos los participantes de los procesos educativos (docentes y estudiantes) tienen experticia como consumidores de televisión y pueden ser críticos frente a ella. Se reconocen los saberes de los estudiantes, sus capacidades para ser promotores de sus aprendizajes y forjar sus propios criterios, sin repetir discursos externos de sus maestros como únicos críticos expertos. Por lo tanto, estar inmersos en procesos de este tipo, les permite desarrollar habilidades de pensamiento crítico que podrían ser posteriormente transferidas a otras esferas de su vida.

Así, desde el planteamiento de recepción activa se pretende que los sujetos aprendan a usar los medios masivos, desarrollen habilidades para realizar una lectura crítica de los contenidos, se apropien de los mensajes, los asimilen, los analicen desde sus propios criterios y posteriormente los transformen. La perspectiva más reciente de recepción activa se preocupa por llevar a los participantes de los espacios formativos a sentirse empoderados y producir sus propios contenidos. Para esto, la propuesta incluye distanciarse de los contenidos para crear, recrear y negociar sus propios mensajes. Desde esta vertiente se reconocen los saberes propios del sujeto, que provienen de su cultura; y se establece con los medios una relación horizontal, participativa y democrática (Alcocer, 2013).

Ante este panorama, la necesidad de educar en medios a los niños y las niñas es imperante; pero educarlos, partiendo del hecho de que intentar restringir el acceso a estos contenidos puede resultar infructuoso, y en cambio puede ser más provechoso desarrollar procesos en los que se confíe en ellos y ellas como personas con capacidad crítica que interactúan en su cotidianidad con los contenidos de televisión.

En los países pertenecientes a la Comunidad Europea, la educación en medios ya es reconocida como una necesidad primordial para el ejercicio de la ciudadanía y se considera que todos los ciudadanos desde tempranas edades deben ser formados en esta área, para desarrollar a cabalidad lo que se ha denominado la competencia mediática, entendida como aquella combinación de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para que los ciudadanos puedan desarrollar su autonomía, ser participativos y además adquirir un mayor compromiso social y cultural (Ferrés & Piscitelli, 2012). Para esto se ha reglamentado esta práctica y se ha integrado como parte del currículo de la educación pública. En Latinoamérica, por el contrario, aún no se reglamentan estos procesos; aunque se reconocen iniciativas llevadas a cabo por organizaciones no gubernamentales o fundaciones desde los años 60 cuando se instauró el Plan DENI<sup>1</sup> en países como Venezuela, Ecuador, Brasil y Argentina y se avanzó de manera modesta, pero así se logró intervenir en la dinámica de comunidades desde edades tempranas.

En Colombia los procesos de educación en medios se han desarrollado a través de programas o procesos principalmente en instituciones educativas formales; se reconoce el papel de organismos públicos como la Comisión Nacional de Televisión (CNTV)<sup>2</sup> y de algunas iniciativas independientes<sup>3</sup>, entre ellas: *Mirando*

---

<sup>1</sup> Plan DENI es una iniciativa que surge en 1969 de la Oficina Católica Internacional de Cine y tiene como propósito educar a los niños y las niñas en lectura audiovisual y desarrollo de la crítica frente a los medios de comunicación (cine). Se aplicó en diversos países de Latinoamérica: Ecuador, Brasil, Venezuela, Perú, Paraguay, Bolivia, Argentina, Chile, etc., y ha beneficiado a un número superior de 1200 niños y niñas. También sirvió de base para otros programas de educación en medios desarrollados en estos países de América Latina.

<sup>2</sup> La CNTV (desaparecida en el año 2012 y reemplazada por la Autoridad Nacional de Televisión y la Agencia Nacional del Espectro) se interesó entre los años 2000 y 2006 en apoyar la realización de investigaciones que analizaran diferentes temáticas entre las que se encuentran audiencia infantil, sexo, violencia y familia. En el eje temático relacionado con la educación del televidente y la formación ciudadana, se presentaron 27 proyectos de investigación. Uno de los objetivos fundamentales de esta iniciativa fue pensar la televisión como objeto de estudio y de interés científico, a fin de diseñar estrategias educativas que impliquen su uso.

<sup>3</sup> Puede encontrarse detalle de tales experiencias en el capítulo relativo al estado del arte del presente documento.

como miramos en la ciudad de Cali, *Observar TV* en la ciudad de Barranquilla, o la experiencia educativa del colegio *Evaristo Sourdis*, que trabaja educación en medios y con medios como parte de su proyecto educativo institucional. Ahora bien, las iniciativas señaladas han estado dirigidas a niños y niñas con edades superiores a los 7 años, y no se conoce ninguna experiencia de este tipo con niñas y niños de primera infancia en el contexto nacional, razón por la cual esta situación se presenta como una oportunidad para los intereses de la presente investigación focalizada en este tipo de población.

En Colombia, la Ley 1098 de 2006 constituye un marco normativo que busca regular y garantizar a niños y niñas unas condiciones mínimas de calidad frente a los medios de comunicación y delega a ellos unas tareas específicas y unas responsabilidades<sup>4</sup>, con el propósito de brindar un espacio beneficioso para esta población. También el Ministerio de Educación Nacional (MEN) percibe como una obligación promover entre los ciudadanos una comprensión crítica de los fenómenos de la comunicación, buscando organizar y apoyar programas de educación relacionados con los medios de comunicación desde el nivel preescolar con el propósito de profundizar los conocimientos, técnicas y actitudes que favorezcan el desarrollo de una conciencia crítica, activa y plural ante los medios. Se incluye en el currículo la educación en los medios de comunicación desde el preescolar, “dentro del área del lenguaje, en el eje de producción textual; se trabaja la comprensión e interpretación de textos; en literatura se abordan temáticas como: medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y ética de la comunicación (Pérez-Rodríguez, & Sandoval, 2013 pp. 29). Sin embargo, esta formación no se imparte de acuerdo con las recomendaciones expuestas por organismos internacionales, quienes constantemente están reflexionando en el tipo de educación en medios que se considera idónea de acuerdo con la realidad mediática y cultural que experimentan las poblaciones infantiles<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> **Ley 1098 de 2006 – Art. 34. Derecho a la información.** Sujeto a las restricciones necesarias para asegurar el respeto de sus derechos y el de los demás y para proteger la seguridad, la salud y la moral, los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a buscar, recibir y difundir información e ideas a través de los distintos medios de comunicación de que dispongan. **Art. 49: Obligación de la Comisión Nacional de Televisión.** La Comisión Nacional de Televisión o quien haga sus veces garantizará el interés superior de la niñez y la familia, la preservación y ampliación de las franjas infantiles y juveniles y el contenido pedagógico de dichas franjas que asegure la difusión y conocimiento de los derechos y libertades de los niños, las niñas y los adolescentes consagradas en la presente ley. Así mismo, la Comisión Nacional de Televisión garantizará que en la difusión de programas y materiales emitidos en la franja infantil no se presentarán escenas o mensajes violentos o que hagan apología a la violencia.

<sup>5</sup> La declaración de Grünwald (1982), primera declaración sobre educación en medios de comunicación, inicia refiriéndose a la importancia de educar en medios de comunicación debido a la presencia de estos en las comunidades, y posteriormente establece el papel de cada una de las instituciones en el proceso formativo, así como las condiciones mínimas que se deben garantizar para propiciar una educación en medios eficaz. Iniciativas posteriores han insistido sobre este llamado,

A partir de todo lo anterior, se hace visible la capacidad y el derecho que tienen los niños y las niñas desde la primera infancia a participar como ciudadanos activos en sus procesos de relación con la televisión. La pregunta que orientó esta investigación fue la siguiente: ¿Cómo desarrollar un proceso de educación en medios (televisión) con énfasis en ciudadanía que fortalezca la lectura crítica de niños y niñas en primera infancia?

## 1.2 Justificación

Ver televisión es una de las actividades más realizadas por niños y niñas desde edades tempranas, puede considerársele la reina del tiempo libre (Martin-Barbero, 2009). Según la *Encuesta de consumo cultural* realizada por el DANE (2012) el 96.9% de los niños y niñas colombianos en edades entre los 5 a los 11 años, ocupa su tiempo libre viendo televisión, porcentaje superior al periodo de tiempo libre que ocupan viendo videos (57%), usando videojuegos (40%), asistiendo al teatro (24%), o asistiendo a cine (33.6 %). Es decir que le dedican a la televisión un promedio de tres horas diarias, que pueden aumentar los fines de semana.

A partir de la revisión de antecedentes realizada acerca de la relación televisión –niños/niñas se puede establecer que este tema ha sido abordado hace algunos años desde diferentes enfoques; algunos consideran al niño un ser pasivo frente al medio de comunicación y vulnerable ante los mensajes que estos transmiten (Reyes Gómez, Sánchez-Chávez, Reyes-Hernández, Reyes-Hernández, & Carbajal-Rodríguez, L., 2006; Sandoval Escobar, M. 2006; Christakis, D. 2009; Rojas, 2008). Otros enfoques consideran el uso que se puede dar a la televisión para promover o facilitar aprendizajes, como por ejemplo el desarrollo de habilidades en el área de lenguaje; (DeLoache, Chiong y otros; 2010) y desarrollo de la atención (Wartella, Richert y Robb, 2010). Un tercer enfoque describe aspectos tales como número de horas frente a la televisión, gustos y preferencias, y consumo de productos a partir de ver televisión (Paavonen, Roine, Pennonen, y Lahikainen, 2009; Consejo Nacional de Televisión de Chile; 2011). Un último abordaje considera al niño un ser activo frente al medio, y plantea la necesidad de dotarlo de herramientas suficientes para analizar críticamente los contenidos de los programas observados, ya que a partir de estos él realiza una lectura del mundo (Barbosa, M. 2008).

---

entre ellas, la declaración de París del 27 y 28 de mayo de 2014, donde se propone desarrollar en los ciudadanos la capacidad de utilizar correctamente la información y los medios de comunicación, y que deben existir políticas dirigidas a esta iniciativa.

Además de lo anterior, los niños y las niñas son televidentes asiduos que otorgan una alta significación a este medio; por ello, resulta pertinente generar investigaciones orientadas a la inclusión dentro de las aulas escolares de procesos de educación en medios, para permitir a los niños y niñas ser activos y facilitarles el desarrollo de habilidades que les posibiliten mirar las pantallas de televisión desde un enfoque crítico, y como mencionan Martínez de Toda y Terrero (1998) se enfoque al análisis, deconstrucción, reconstrucción, interpretación y asignación de significados a los contenidos observados. También Maturana (2008) reconoce la necesidad de crear las condiciones propicias para que los receptores de todas las edades aprendan a ver la televisión, de tal modo que puedan integrarse activa y críticamente en los procesos de comunicación de los medios masivos.

La revisión de antecedentes realizada también permitió reconocer que en Colombia se han desarrollado algunas iniciativas e investigaciones de este tipo con niños y niñas; sin embargo, son pocos los procesos llevados a cabo desde la primera infancia, lo cual justifica la delimitación de los participantes escogidos para desarrollar el presente estudio. Para llevar a cabo procesos que se interesen por formar la lectura crítica de niños y niñas desde la primera infancia, es necesario abandonar la concepción de niñez como un periodo de transformaciones asumida por algunos enfoques tradicionales (Castañeda y Estrada; 2012), en los cuales se entiende el niño y la niña en primera infancia solo como un ser biológico.

En el presente estudio se decidió considerar a los niños y a las niñas como sujetos activos capaces de construir y negociar con su realidad; es decir, como ciudadanos en formación que pueden ser capaces de sentir comprensión e interés por los demás seres humanos y sus necesidades, además de reconocer los derechos de las demás personas, y superar así la posición narcisista que deshumaniza al otro (Nussbaum, 2010).

Decidir trabajar con niños y niñas de primera infancia de edades comprendidas entre los 5 y 6 años, está relacionado con los planteamientos de Buckingham (2005), quien hace suyas las palabras de Messaris (1986), al afirmar que a partir de los cinco años de edad los niños y las niñas son capaces de dar respuestas precisas, diferenciando aquellos aspectos de la televisión que son reales y aquellos que no lo son; además, entre los 5 y los 7 años pueden diferenciar los distintos tipos de programas y el grado de realismo que perciben en ellos. Entre los 4 y 5 años los niños y las niñas son capaces de seguir una película más de cerca y logran anticipar algunas escenas. Entre los 5 y 6 años de edad, su comprensión se

expande y pueden establecer conexiones entre los significados aprehendidos por la contemplación de la televisión con situaciones de su vida personal; lo que quiere decir que los niños y las niñas a esta edad son más conscientes de lo que ven en televisión, y el tener un mayor nivel de consciencia, les permite valorar y comprender diversos aspectos de los contenidos emitidos a través de este medio masivo de comunicación.

El niño es un ser y un receptor activo, que lleva los contenidos vistos en televisión a los otros espacios de su vida; por ello uno de los propósitos de trabajar la capacidad crítica es que la televisión permita al niño y a la niña acceder a nuevos conocimientos que potencien su desarrollo como ciudadanos y les permitan realizar pleno ejercicio de sus derechos (Sandoval & Arenas, 2010).

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia en su Documento número 13 *Aprender y jugar* (2010), establece que los niños y niñas en el preescolar deben desarrollar competencias para desempeñarse adecuadamente en su medio como ciudadanos desde antes de ingresar a la educación formal. Estas competencias son: las matemáticas, las comunicativas, científicas y las ciudadanas. Estas últimas permiten al ciudadano convivir en la sociedad y lo ayudan a construir una sociedad democrática donde se considera a los niños y las niñas, desde su nacimiento, como ciudadanas y ciudadanos; interlocutores válidos y legítimos que tienen el derecho a la participación activa en la vida familiar, comunitaria y cultural (Castañeda, E. y Estrada, M. 2012).

Como la televisión es un espacio público donde se construye y vehiculiza la cultura, potenciando la consolidación de opiniones (López, M. Martín- Barbero, J., Rueda A. y Valencia, S., 2000), formas de relación e interacción, resulta indispensable acercar a los niños a procesos de educación en medios que les provean de espacios provocadores para realizar lecturas críticas, cuestionar los contenidos, exponer sus críticas, hacer reflexiones o transformaciones, e incluso ser propositivos al crear sus propios contenidos para expresar su visión del mundo.

Bustamante, Arguello y Aranguren (2006), afirman que no se puede formar ciudadanos incapaces de hacer una lectura crítica de lo que pasa por los medios de comunicación. También afirman que la formación del ciudadano televidente emerge como una prioridad social ligada a la construcción de ciudadanía contemporánea. En este sentido, la competencia televisiva se convierte en una competencia

ciudadana, ya que se concibe la televisión como un espacio público, democrático, en el cual los niños y niñas ciudadanos deben realizar interpretaciones y participar activamente.

Nussbaum (2010) afirma que la educación para la ciudadanía empieza desde la primera infancia, en la familia y luego en la escuela. En el entorno familiar se debe promover que el niño sea independiente y autónomo, a fin de que pueda valerse por sus propios medios y superar el narcisismo. En la escuela se puede fomentar la responsabilidad ante las decisiones que se pueden tomar, provocar espacios que permitan analizar el mundo desde la perspectiva del otro, reconocer y respetar las diferencias, además de manifestar el desacuerdo.

En un país como Colombia, donde a partir de la Ley 1098 de 2006 se inicia legalmente la visibilización del niño y la niña en primera infancia, resulta fundamental realizar procesos que fortalezcan sus competencias ciudadanas a través de varios espacios de socialización, con el propósito de fortalecer en esta población el ejercicio ciudadano y generar a mediano plazo transformaciones sociales importantes que nos permitan convivir en una sociedad más justa y equitativa.

Por esto, la presente investigación apuntó a realizar, con niños y niñas de primera infancia, un proceso de educación en medios con énfasis en ciudadanía, que fortalezca su capacidad crítica frente al consumo de televisión, a partir del cual los sujetos beneficiarios accedan a espacios de reflexión y participación, que constituyen base sólida para iniciar el ejercicio de la ciudadanía, la cual se comienza a construir a partir de las prácticas culturales desde este momento de la vida.

Este estudio resulta pertinente para el momento histórico de su desarrollo, donde los procesos de educación en medios se reconocen como un hecho importante para la formación de ciudadanos en diferentes contextos mundiales. Ejemplo de esto se presenta en los países vinculados a la Comunidad Europea, donde se establece como uno de los contenidos que debe ser incluido en los currículos de las escuelas estatales para fortalecer a los ciudadanos y sus prácticas democráticas. En nuestro país, en cambio, este tema no ha sido abordado de forma suficiente alrededor de la primera infancia. Aunque existen investigaciones realizadas en el marco de la Comisión Nacional de Televisión y la Universidad Santiago de Cali, después del año 2000, estas se han realizado solo con niños mayores de siete años.



En relación con la viabilidad, se consideró que realizar esta investigación con niños y niñas era factible porque se disponía de recursos humanos capacitados y con interés por desarrollar procesos de educación en medios con niños y niñas desde la primera infancia. También hizo viable el proceso, el hecho de que se contaba con espacios físicos, los recursos económicos y con los sujetos participantes con acceso a escuelas públicas y privadas de la ciudad de Barranquilla. Con respecto a la metodología, igualmente fue factible, ya que el proceso de exploración inicial, el proceso formativo/investigativo y el proceso posterior, se pudieron desarrollar dentro de los tiempos estipulados por el programa de formación al cual se adscribió este trabajo.

## **1.3 Objetivos**

Posterior a la contextualización de la presente investigación a partir de los planteamientos presentados anteriormente, los objetivos que dirigieron este estudio fueron:

### **1. 3. 1 Objetivo general**

- Conocer las posibles transformaciones que un proceso de educación en medios (televisión) con énfasis en ciudadanía puede suscitar en el fortalecimiento de la lectura crítica de niños y niñas en primera infancia.

### **1. 3. 2 Objetivos específicos**

- Diseñar y desarrollar un proceso de educación en medios (televisión) con énfasis en ciudadanía para fortalecer la lectura crítica de niños y niñas en primera infancia.
- Identificar la lectura crítica que hacen niños y niñas de primera infancia al iniciar un proceso de educación en medios (televisión) con énfasis en ciudadanía.

- Identificar la lectura crítica que hacen niños y niñas de primera infancia al finalizar un proceso de educación en medios (televisión) con énfasis en ciudadanía.
- Reflexionar acerca de las posibles transformaciones sucedidas tras el desarrollo de un proceso de educación en medios (televisión) con énfasis en ciudadanía para el fortalecimiento de la lectura crítica de niños y niñas en primera infancia.

## **2. Punto de encuentro: marco teórico**

### **2.1 Antecedentes**

La televisión es un medio de comunicación masiva que tiene gran relevancia en la vida de los niños y niñas, incluso desde la primera infancia. Los ayuda a estructurar rutinas, a apropiarse de formas de lenguaje, a crear imaginarios alrededor de temas como la ciudad, el barrio, la familia. (López, Martín-Barbero, Rueda y Valencia, 2000). Es por esta razón que se han realizado variedad de investigaciones y trabajos dirigidos a conocer cómo se desarrolla la relación niñez y televisión.

Estos estudios se han abordado con niños y niñas de diferentes rangos etáreos y se han desarrollado con diversos propósitos. Rodríguez (2012), quien realizó una revisión de literatura de investigaciones que vinculan a infantes hasta los tres años, señala tres principales tendencias. La primera y más antigua, es la línea funcionalista que analiza los efectos positivos o negativos de la televisión sobre la población infantil. La segunda, se dirige a hacer diferentes caracterizaciones en el consumo de la televisión, analizando aspectos como el tiempo frente a la pantalla, o el tipo de programas observados por niños y niñas. La tercera, analiza aspectos relacionados con el aprendizaje a partir del uso de la televisión o del uso de los medios de comunicación en procesos de enseñanza.

La revisión efectuada en el presente estudio constata las tendencias señaladas por Rodríguez (2012), incluyendo investigaciones que abarcan diferentes edades dentro del periodo de primera infancia. Dicha revisión permitió identificar una cuarta tendencia que tiene sustento en las teorías de la recepción activa y apunta al análisis de las mediaciones y los procesos de educación en medios, en los cuales se reconoce al niño y la niña como ciudadanos, como seres activos, con capacidad de interpretar, organizar y dar sentido a los mensajes.

En este apartado se presenta la revisión de la literatura efectuada a partir de la intersección de los tres conceptos clave del presente estudio: infancia, televisión y ciudadanía.

### 2.1.1 Las investigaciones de corte funcionalista trascienden hasta el nuevo milenio

Los estudios de corte funcionalista que vinculan la relación niños-niñas y televisión no son recientes, datan de la década de los 50 y han ido analizando cómo influye la televisión positiva o negativamente sobre la familia, el rendimiento escolar, conducta violenta y los efectos físicos nocivos, como la obesidad o alteraciones del sueño (Bringué & De los Ángeles 2000). En este tipo de investigaciones suele concebirse a los niños como receptores pasivos, maleables, sumisos y expuestos ante las imágenes emitidas en la pantalla.

Durante las décadas posteriores el foco de interés sobre los efectos se trasladó a los estudios de consumo y a investigaciones que analizaban las relaciones culturales establecidas con la televisión. Sin embargo, durante la década de los noventa y hasta nuestros días, los estudios efectistas nuevamente tuvieron auge gracias al interés que surgió alrededor de temas relacionados con la primera infancia. Así, los investigadores estuvieron influidos por tópicos como la difusión intensiva de los discursos sobre el desarrollo del cerebro en los primeros años de vida, el rápido crecimiento de la industria audiovisual dirigida a infantes y los debates públicos generados en torno a la expansión de tales industrias y sus repercusiones en los públicos infantiles (Rodríguez, 2012).

Se reconoce que la mayoría de los estudios de esta tendencia enfatizan en los efectos negativos de la televisión, por ejemplo, asociándola con: 1- la obesidad, al concluir que la televisión produce sedentarismo y que la publicidad que en ella se trasmite incrementa la ingesta de alimentos (Zimmerman, F. J., & Bell, J. F. 2010; Du, F., Reed, D. B., Esperat, M., & Uchida M., 2011; Thomson, 2013); 2- el déficit de atención (Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., y McCarty, C. A., 2004, Schmidt, M., Pempek, T. A., Kirkorian, H. L., Lund, A., & Anderson, D. R., 2008); 3- la alteración en los ciclos de sueño y vigilia, los cuales producen problemas de fatiga y comportamiento (Goldstein L., 2004; Rojas V., 2008; Nuutinen T., Ray C., y Roos, E., 2013); 4- el aumento de conductas violentas en niños de preescolar ; 5- la disminución de la interacción familiar (Wilson, B., 2008).

Sin embargo, investigaciones de esta tendencia también señalan que existen efectos positivos en la relación niños/niñas y televisión, relacionados mayoritariamente con el influjo que sus contenidos pueden tener en el desarrollo cognitivo o afectivo de ellos y ellas. Por ejemplo, un estudio de Linebarger (2004), enuncia la influencia que programas infantiles como *Dora la exploradora* tiene en los niños y niñas,

incentivando su capacidad de respuesta, gracias a la posibilidad de interactuar y vincularse con los personajes en la resolución de los conflictos.

Las metodologías y técnicas utilizadas en los estudios de esta tendencia han sido principalmente de corte cuantitativo, y han publicado en medios de difusión del área de la salud como el *American Journal of Public Health* o de Asociaciones de Pediatría.

### **2.1.2 Estudios de caracterización del consumo de contenidos televisivos**

Durante los años setenta aparecieron los estudios de caracterización de consumo, los cuales tenían como propósito el aumento del consumo en los contenidos televisivos buscando aquellas características que podían enriquecer los programas de televisión haciéndolos más atractivos para el público infantil. Se comenzaron a analizar características como la iluminación, color y sonido, y posteriormente se medía el impacto que generaban dichos cambios en la percepción de los programas y si se generaba aumento o disminución en el consumo de aquellos programas que usaban las estrategias propuestas por las investigaciones que le antecedian.

Actualmente este grupo de estudios tienen como interés principal hacer diferentes caracterizaciones en el consumo de la televisión analizando aspectos como: el acceso al medio, el tiempo frente a la pantalla, los gustos y preferencias de niños y niñas, compañía y regulaciones frente al tiempo de observación de la televisión. Las técnicas usadas para recolección de datos son principalmente de corte cuantitativo, y es muy utilizada la encuesta, la cual arroja datos descriptivos que principalmente son usados para establecer tendencias.

Frente al acceso, el cual se puede dar dentro de los hogares o en otros espacios frecuentados por los infantes (casas de vecinos y otros familiares, tienda del barrio, etc.) se encontró que la televisión sigue siendo el medio de comunicación masiva al que tienen acceso mayor número de niños y niñas, Según el DANE (2012), el 96.9% de los niños y las niñas entre 5 y 11 años de edad tienen acceso y consumen contenidos de televisión.

Otro estudio realizado en el contexto colombiano, de Torrado y Piracon (2009), se dirigió a establecer algunas tendencias y representaciones que circulan en la sociedad sobre la infancia y su relación con la televisión. Entre los datos resultantes se encontró que el 93% niños y niñas entre 4 y 12 años tiene acceso a la televisión, porcentaje superior frente a otros aparatos electrónicos como los videojuegos, DVD, computador, MP3, entre otros. También arrojó como resultado que el 40% de este mismo grupo ocupa su tiempo libre viendo televisión.

También se ha encontrado que el número de televisores por casa varía dependiendo del nivel socioeconómico. Pueden oscilar entre 1 en estrato bajo y 3 en estrato alto. (López, 2010; López, Martín Barbero, Rueda y Valencia, 2000 p.p. 419). Asimismo, la ubicación del televisor en la casa varía dependiendo del número de aparatos que tenga un hogar, si aumenta la cantidad, se individualiza el consumo y este comienza a usarse en las habitaciones; mientras que si solo se cuenta con un televisor en casa, este se ubica en un lugar común (sala o comedor), para que todos los residentes, incluyendo los niños tengan acceso (Rubiano y Arguello, 2010).

En relación al tiempo frente a la pantalla, se encontró que el consumo de televisión entre niños y niñas es elevado y varía dependiendo de varios factores entre los que se encuentran: nivel socioeconómico (los niños de estrato socioeconómico bajo ven más televisión), nivel educativo y ocupación de la madre (los niños cuyas madres pasan más tiempo fuera del hogar debido al horario laboral, y los niños y niñas hijos de madres con bajo nivel educativo ven televisión mayor tiempo), y la posibilidad que tienen estos de acceder a canales públicos y privados. Esto último, porque los canales privados muestran programas infantiles durante todo el día y la noche, mientras que los canales públicos o que no requieren suscripción, tienen franjas específicas dirigidas a este grupo poblacional.

Un estudio español señala que la población de niños y niñas (4-7 años) pasan aproximadamente 2 horas 30 minutos frente a la TV (Walzer, 2008); mientras que en el caso específico de la población infantil colombiana se nota un aumento significativo en el tiempo de consumo, al hallarse que en promedio los niños y las niñas ven tres horas de televisión diarias (López, 2010). Según el DANE (2012), el 88% de los niños y las niñas entre 5 y 11 años de edad vieron televisión todos los días de la semana.

Otros estudios son enfáticos en evidenciar que el consumo de televisión aumenta durante la noche y los fines de semana (Rubiano y Arguello, 2010; López, Martín-Barbero, Rueda y Valencia, 2000; Paavonen, Roine, Penonen, & Lahikainen, 2009).

Referente a los gustos y preferencias de niños y niñas, un estudio realizado por la Comisión Nacional de Chile (2011), tuvo como objetivo describir la programación infantil exhibida en la televisión pública y privada de diversos países de América Latina, entre los que se encontraba Colombia. Entre los resultados encontrados se pudo establecer que el formato audiovisual preferido por los niños y niñas son los dibujos animados, especialmente aquellos emitidos en sistemas de televisión por cable. Además, se encontró que todos los programas infantiles muestran dentro del tiempo de emisión, publicidad dirigida a productos infantiles. También evidencia que el 12% del lenguaje usado en programas para niños entre los 0 y los 5 años, emitidos en Colombia, es considerado inapropiado; y que el 64% de los programas infantiles tienen contenidos de violencia. Por último, otro resultado arrojado por este estudio, mostró que la mayoría de los programas infantiles vistos por niños latinoamericanos proceden de Estados Unidos.

Rincón y Calle( 2002), afirmaron que los programas para niños emitidos en Colombia son de origen norteamericano o japonés y que las parrillas ofrecidas por los canales públicos y privados no ofrecen a los niños y las niñas programas que les permitan sentirse identificados y representados, lo cual ayudaría a que construyeran su identidad cultural.

En cuanto a la compañía y regulaciones frente al visionado, los resultados encontrados a nivel general los niños y niñas observan la televisión acompañados principalmente de sus madres y sus hermanos, y el estilo de control de consumo, usado más frecuentemente por padres de familia, es el restrictivo – autoritario, caracterizado por prohibiciones no por negociaciones o acuerdos. (Paavonen, Roine, Penonen, y Lahikainen, 2009). Los padres son los responsables de apagar el televisor cuando consideran que los contenidos expuestos no son los apropiados (Rius, 2008).

### **2.1.3 La televisión como facilitadora en la consecución de aprendizajes.**

La tercera tendencia está representada por aquellos estudios que analizan aspectos relacionados con el aprendizaje. Algunas se centran en el análisis de videos que estimulan el desarrollo cognitivo de niños y

niñas a partir de la presentación de imágenes brillantes, llenas de colores y música clásica. Otros, en el uso de los medios de comunicación como herramienta en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula de clases.

El interés por analizar los efectos de la televisión en procesos de aprendizaje no es reciente: desde los años setenta se comenzó a estudiar el impacto que tenían programas como *Plaza Sésamo* en procesos de aprendizaje y desarrollo de la atención. (Wartella, Richert y Robb, 2010). En los años noventa, las investigaciones en este sentido aumentaron, impulsadas por los estudios relacionados con una difusión intensiva de los discursos sobre el desarrollo del cerebro en los primeros años de vida del ser humano (Rodríguez, 2012) y la necesidad de estimular constantemente a los niños y niñas para aprovechar al máximo las ventanas de oportunidad.

En esta misma década, se impulsó la creación de producciones audiovisuales con contenidos educativos como, *Baby Mozart*, *Baby Einstein* o los programas de televisión especializados para niños en primera infancia como los *Teletubbies*, *Discovery Kids*, *Baby Classical* entre otros, que promocionan la idea de que los niños y las niñas pueden ser más inteligentes a partir de su consumo. A partir de esto surge entre los académicos la necesidad de analizar cómo se pueden usar estas herramientas audiovisuales para potenciar las capacidades de los televidentes en primera infancia.

Por su parte la Fundación de la Familia Káiser (2003) realizó un estudio para examinar actitudes de los padres hacia el uso de la televisión en niños de dos años. Se encontró que estos percibían positivamente el uso de la televisión, y pensaban que ver la televisión educativa era un factor muy importante para el desarrollo saludable de los niños y las niñas. Además, estos datos sugirieron que algunos padres sienten que los vídeos especiales para bebés son una manera aceptable para ocupar a sus hijos, porque se presume que es un instrumento seguro y potencialmente educativo. (Fuenzalida, 2008; Wartella, Richert y Robb, 2010)

Fuenzalida, (2008) asegura que la estimulación del área cognitiva no es lo único fortalecido por el consumo de televisión durante la niñez. Encontró, después de analizar muchos programas animados que tienen como propósito el entretenimiento, hechos para niños y niñas, que estimulan el desarrollo del área afectiva y emocional, debido a que el papel del adulto dentro de las series ha variado, y algunos



personajes adultos han sido relacionados con situaciones de torpeza frente a personajes infantiles que muestran gran pericia para resolver problemas y afrontar situaciones complejas. Las series animadas además de entretener, dan a los niños y niñas aprendizajes emocionales, que resultan útiles para neutralizar el temor a fallar o fracasar, especialmente en el contexto escolar. Además reafirman en los niños y niñas sus capacidades de logro. Las series de entretenimiento generan aprendizaje en aquellas áreas descuidadas en el espacio escolar y familiar, la afectiva y la actitudinal, y favorecen la resiliencia.

Ante los programas, videos y demás elementos audiovisuales dirigidos a niños y niñas se ha podido concluir que aunque estos persiguen fines educativos, no se ha logrado establecer con claridad que este tipo de productos pueda cumplir con estos propósitos y con las expectativas de los expertos: al respecto hay muchas críticas y se han generado amplios debates. En contraposición a esto, uno de los resultados más frecuentes, y que no se debe pasar por alto, es la importancia del papel que cumple la interacción con los padres u otros cuidadores para generar buenos procesos de aprendizaje de los niños y niñas en primera infancia.

Un ejemplo es el estudio realizado por DeLoache, Chiong y otros (2010), a niños de 18 meses de edad, que buscaba analizar si los niños aprendían palabras nuevas a partir de observar los videos de *Baby Einstein*. Curiosamente, los resultados arrojaron que no hubo ninguna nueva adquisición en su repertorio de palabras. Otro resultado obtenido fue que los padres sobreestiman los aprendizajes realizados por los infantes, llegando a la conclusión de que los niños y niñas pequeños aprenden relativamente poco de los medios de comunicación.

El retardo en la adquisición del lenguaje asociado al consumo temprano de televisión, ha sido ampliamente documentado, y según los diversos autores que han profundizado en el tema, esto se debe a que las experiencias necesarias para que un bebé obtenga un buen desarrollo del lenguaje no son suministradas de forma suficiente por la televisión, y al contrario, se pierden ventanas de oportunidad (Linebarger DL, Walker D. 2005; Chonchaiya, W., & Pruksananonda, C. 2008), etc. Un estudio realizado con niños y niñas de 6 a 30 meses de edad realizado en 2004 reafirma estos datos: por ejemplo, *Plaza Sésamo* se relaciona negativamente con el uso del lenguaje expresivo y programas como los *Teletubbies* disminuyen además, el crecimiento del vocabulario en niños televidentes. (SOHN, 2007)

Por otra parte, el uso de la televisión dentro del aula de clases con el fin de hacer más entretenidos los procesos de presentación de contenidos escolares, se ha apoyado en la utilización de algunos canales de televisión que han creado alternativas como *Discovery en la escuela*, para promover el aprendizaje de las ciencias naturales o en páginas web como *Learn by watching TV*, donde se presentan fragmentos de programas de televisión para aprender y entender el uso del inglés informal. Este tipo de productos se sustentan entre otros, en estudios como el realizado por Deborah Linebarger (Universidad de Kansas), en el cual se encontró que los niños de jardín que veían el programa americano *Between the Lions*<sup>6</sup>, sobresalían frente a los niños que no lo observaban, en habilidades de lectura como diferenciación de los sonidos de letras, correspondencia y conciencia fonética y conceptos en imprenta<sup>7</sup>. Muñoz (2007) encontró resultados similares a este, en el sentido de que la buena utilización de los medios audiovisuales, mejoraría la disposición a la lectura y las técnicas de redacción, así como la capacidad de discernir y reflexionar sobre aquello visto en la pantalla de televisión.

El interés por analizar la percepción de los padres y maestros de niños y niñas, y la relación existente entre la educación y la televisión también han presentado resultados interesantes; muestra de esto es el estudio realizado por Rodríguez, Cataño, Ramírez, Astroz y Rincón (2006) con apoyo de la Comisión Nacional de Televisión, donde los resultados arrojaron entre otras cosas, que los padres perciben que la televisión es un peligro para el sistema educativo y para los procesos de aprendizaje, porque obstaculiza la consecución de logros y metas trazados para sus hijos en el plano académico. También perciben la televisión como generadora de agresividad y aislamiento.

Otro tipo de estudio que buscaba describir la percepción de los maestros de preescolar acerca del consumo de televisión en sus estudiantes, encontró que los profesores de niños y niñas en primera infancia, tienen una percepción negativa acerca del uso de la televisión; aunque reconocen que puede potenciar habilidades y fortalecer comportamientos en el plano escolar y familiar. Estas actitudes y puntos de vista no variaron entre la muestra de maestros de preescolar, sin importar los años de experiencia docente. Para recolectar la información se usó un cuestionario estructurado que permitió indagar acerca de las opiniones

---

<sup>6</sup> La señal en su página web realiza una sinopsis del programa y describe a *Between the Lions* como una serie de televisión que se creó para facilitar el proceso de alfabetización entre niños y niñas de 4 a 7 años de edad, a través de la narración de cuentos, poemas o historias.

<sup>7</sup> <http://educacion2.com/325/%C2%BFaprender-a-leer-con-la-tv/>

y puntos de vista de 231 maestros de preescolar en la región de Macedonia Central, en el norte de Grecia. (Theodosiadou y Markos, 2013)

Un estudio correlacional realizado por Aldea (2007) con niños y niñas de sexto grado, arrojó como resultado que los maestros consideran necesaria la utilización de los medios audiovisuales para potenciar la creatividad y para ello usan diferentes recursos, entre ellos la televisión, considerado el más educativo.

Alrededor de esta temática se han escrito principalmente reflexiones, que permitirían el buen uso de la televisión dentro del aula escolar, por ser un medio común en el entorno cotidiano del niño y la niña. Educar con la televisión incorpora didácticamente en los diferentes grados de enseñanza, materiales televisivos que puedan ayudar a los niños y niñas a comprender mejor los contenidos académicos, con el propósito de complementar la narración y aumentar la motivación hacia los temas, pero desde una perspectiva tradicional y cumpliendo una función instrumental. (Huergo & Belen, citado por Arenas, 2010)

En conclusión, a pesar de las múltiples críticas, los defensores del buen uso de los medios electrónicos en las aulas argumentan que estos deberían ser aprovechados porque poseen altas cualidades motivacionales sobre los alumnos. Un sistema educativo que aproveche esta motivación tendría una probabilidad mucho mayor de éxito; los medios electrónicos y audiovisuales pueden utilizarse también en los colegios para ayudar a aprender o recordar mejor la información expuesta, debido a que logra captar la atención de los niños con mayor rapidez, por la exposición a sonidos e imágenes. (Sedeño, 2005)

#### **2.1.4 Estudios centrados en la recepción activa y el fortalecimiento de la crítica a los medios**

La cuarta tendencia está referida a estudios sustentados en las teorías de recepción activa, a partir de las cuales se considera a niños y niñas como ciudadanos, sujetos de derechos, capaces de valorar, interpretar y transformar la información vista en televisión. Estudios de este tipo son comunes en la niñez, pero son escasos los dirigidos a la primera infancia. En ese sentido, se relacionan algunas investigaciones que bajo esta tendencia se han abordado con niños y niñas de diferentes edades.

En ellas se propone que el niño y la niña desarrollen su capacidad crítica y expresiva, su capacidad de analizar, interpelar y resignificar los contenidos de televisión, por tanto, también su autonomía. Este tipo de investigaciones han usado metodologías cualitativas principalmente, donde la participación y la opinión de los infantes han sido valoradas como aportes fundamentales para construir los procesos formativos.

El enfoque de recepción crítica tiene una base en las teorías críticas desarrolladas por la escuela de Frankfurt desde los años 30, y aunque se ha desarrollado de manera distinta en países europeos y latinoamericanos, los autores han coincidido en la necesidad de educar a niños, niñas y jóvenes, para que aprendan a desenvolverse en el mundo mediático, analizando la fuente de la que proviene la información y sus intenciones. Organizaciones como la UNESCO han insistido desde hace varias décadas en la necesidad de educar receptores críticos y autónomos de medios, sustentados en investigaciones de este corte.

En Europa se ha avanzado significativamente alrededor del entendimiento de *Media Literacy*, y se han instaurado en el currículo formal de las instituciones públicas procesos transversales referidos a la educación en medios.

Silverstone (1994) refiere que, después de haber realizado más de 30 años de estudios de recepción, no duda de que los sujetos son activos en relación a lo que ven y oyen en la televisión, por lo cual no constituye ninguna novedad hablar de la existencia de un público activo. Señala también, que existen diferentes actividades realizadas por las personas al ver televisión que marcan una diferencia frente a la manera como perciben y seleccionan los contenidos expuestos en el medio. El autor identifica en los juegos hechos por los niños y niñas mientras ven sus programas favoritos, signos de una teleaudiencia creativa, que centra su atención en aquellos contenidos que selecciona y siente le sirven o serán útiles.

Buckingham (1996), es enfático al señalar que las imágenes presentadas en televisión pueden ocasionar en los infantes desagrado ante situaciones de desigualdad social o violencia, necesarios para convertir a los niños en ciudadanos activos e informados; por esta razón, las reacciones emocionales no se pueden categorizar radicalmente, debido a que los efectos a largo plazo no son previsibles. Además, los niños y niñas pueden reaccionar ante los contenidos de ficción expuestos como lo harían en la vida real,

generando autoconciencia y autocontrol, ambas características necesarias para convivir en comunidad. También afirma que ellos y ellas aprenden a realizar una clara diferenciación entre realidad y ficción, para lo cual es necesario que los adultos cercanos los ayuden a enfrentarse con este tipo de experiencias televisivas, permitiendo que sean ellos quienes tomen las decisiones.

El mismo Buckingham publica en el año 2005 el libro *Educación en medios*, donde como resultado de varias investigaciones, expone un modelo que permitiría formar a chicos y chicas para responder a los nuevos retos de los medios de comunicación, participando activa y críticamente en la construcción de una nueva cultura mediática y una nueva ciudadanía democrática. Tales procesos de educación mediática son concebidos a lo largo de la vida y deben partir de los gustos y preferencias de los sujetos participantes.

Como resultado de diferentes procesos de investigación, el *British Film Institute* (2003) realizó un material educativo dirigido a enseñar a maestros de niños y niñas en edades entre los 3 y los 11 años de edad, cómo desarrollar un proceso de educación en medios titulado *Look Again*<sup>8</sup>, el cual comenzaba por enseñar técnicas básicas de movimiento de imagen e iluminación. También comenta temas como: la necesidad de un aprendizaje activo; el poder de vincular el hogar y la escuela; profundizar en la comprensión de los textos; la imagen en movimiento y la creatividad; conocimiento de culturas y la sociedad. Plantean la necesidad de incluir en el aula regular los contenidos audiovisuales con los cuales niños y niñas tienen contacto permanente. Relacionan abiertamente el cine y la literatura.

En Latinoamérica, bajo esta tendencia han sido desarrolladas algunas investigaciones lideradas por equipos universitarios y se han realizado experiencias de educación en medios, mayoritariamente a cargo de fundaciones u organizaciones no gubernamentales. Algunas de ellas tuvieron su inicio con el Plan DENI y en la actualidad se plantea que los procesos de educación en medios deben desarrollarse desde el mismo momento en que los niños y las niñas inician el consumo.

A continuación se presentan algunos estudios que la revisión de literatura permitió identificar alrededor de esta tendencia.

---

<sup>8</sup> La web *Look Again* se puede visitar en [http://www.unicef.org/magic/resources/bfi\\_Education\\_LookAgain\\_TeachingGuide.pdf](http://www.unicef.org/magic/resources/bfi_Education_LookAgain_TeachingGuide.pdf)

Alfaro y Quezada (2006) desarrollaron una investigación cuyo objetivo fue crear dinámicas de veedurías a los medios de comunicación peruanos con la participación de niños y niñas. En este proceso se realizaron actividades grupales que permitieron la discusión y la reflexión. El ejercicio de indagación se realizó con una población de 2917 niños y niñas entre los 6 y los 17 años. Se presentaron dos momentos importantes en la investigación: uno de crítica a los contenidos vistos, y uno de propuestas donde los niños y niñas hacían sugerencias y peticiones a los productores de televisión. Al finalizar el proceso se pudo concluir que la televisión es un espacio a través del cual se forman gustos, valores y formas de conocer el mundo. Los estudiantes fortalecieron su capacidad crítica a partir de diálogos continuos frente a los medios y analizaron aspectos como la discriminación social y la invisibilización de las minorías en la televisión, llegando a identificar dentro de los programas conductas de este tipo. A partir de la creación de juicios, construyeron propuestas acerca de la forma como se debía desarrollar el consumo televisivo, lo cual permitió a los niños, niñas y jóvenes participantes aprender a valorar sus opiniones y formas de expresión y relacionarse con la producción televisiva.

Maturana (2008) relata la experiencia de alfabetización audiovisual desarrollada en una escuela privada de la ciudad de Buenos Aires, realizada con el propósito de brindar a niños y niñas de todas las edades la posibilidad de apropiarse críticamente de la tecnología televisiva y hacer uso de esta, involucrando a los padres, madres y educadores en el proceso. Se utilizaron diversos métodos de recolección de datos, tales como: el visionado conjunto de dibujos animados, técnicas para inventar historias y se introdujo a los niños en el uso de tecnologías audiovisuales.

En Colombia también se han desarrollado iniciativas en este sentido entre las cuales se encuentra la desarrollada por López, Martín-Barbero, Rueda y Valencia (2000) cuyo objetivo era analizar cómo se configuran los imaginarios sobre ciudad, barrio, país, familia y mundo, a partir del consumo de contenidos televisivos, con una muestra de niños y niñas entre los 8 y los 10 años de diferentes ciudades del país. Para esto utilizaron diferentes herramientas de recolección de información como encuestas, talleres y juegos. Se halló que la televisión está relacionada con la afectividad del niño, su autoconfianza, su desarrollo emocional y su seguridad para sobreponerse a dificultades existenciales; y que la televisión cumple un importante papel en la definición de identidades grupales e individuales. También entre los resultados pudo observarse que en relación con los imaginarios de barrio, los niños consideran que este debe ser un lugar ideal, ausente de conflictos y que figure como espacio de encuentro donde confluyan

intereses comunes, asociando imágenes de barrio presentes en programas como *Mi barrio* o *De pies a cabeza*. En relación con el imaginario de ciudad, consideran que las ciudades se viven a través de relaciones comerciales o de consumo, que tienen pocos espacios de interacción y encuentro entre sus moradores.

Yamile Sandoval (2007) realizó un estudio con niños y niñas entre los 7 y los 11 años, profesores y padres/madres de familia con la intencionalidad de organizar espacios de encuentro entre familia, medio y escuela, que sirvieran para facilitar la reflexión a través del diálogo y desarrollar la capacidad crítica de esta población. Se buscó promover el desarrollo de la capacidad crítica para transformar la mirada de los televidentes, partiendo de su entendimiento como sujetos activos, críticos y sociales frente a la televisión. Se desarrolló una serie de talleres, empleando el modelo de aprendizaje por descubrimiento, a partir de lo cual los niños y las niñas identificaron una relación directa entre la televisión y su entorno, y reconocieron con mayor facilidad elementos positivos de los personajes. Se sintieron identificados y quisieron ser como personajes que se destacan por sus cualidades físicas y emocionales, los cuales en muchas ocasiones son también participativos y se preocupan por el bienestar de la comunidad donde interactúan. Los niños y niñas reconocieron aspectos educativos en la programación de televisión, a diferencia de los adultos.

Sandoval y Arenas (2010) realizaron un proyecto de investigación con el propósito de generar un impacto social a partir del diseño de una propuesta que contribuyera a la formación de la capacidad crítica de niños y niñas. De allí surgió un modelo de formación en recepción crítica titulada *Mirando como miramos*, a partir del cual se formaron 2400 niños y niñas. Los resultados del proyecto también permitieron establecer recomendaciones para la producción de contenidos audiovisuales infantiles: escuchar e involucrar a los niños y niñas en el proceso de construcción de los programas y personajes, a fin de que se sientan representados; explorar y conocer a los niños y niñas a los que se quiere comunicar; y realizar reflexiones desde diferentes áreas de conocimiento para complementar el diálogo.

Sánchez y Sandoval (2012), por su parte, realizaron un estudio con niños y niñas entre los 8 y 12 años, aplicando una prueba para prepararlos en el conocimiento de la producción narrativa y audiovisual, apuntando con ello al fortalecimiento de su capacidad crítica. En este estudio se validó un instrumento, que daba claves específicas sobre los niveles de suficiencia en lectura crítica de medios que tenía la población estudiada. Entre los resultados encontrados se halló un avance importante en el desarrollo de la

crítica audiovisual por parte de niños y niñas, quienes pudieron identificar la historia, reconocer la características de los personajes, tomar partido frente a situaciones presentadas en la trama y diferenciar roles en la producción audiovisual.

La revisión de literatura también permitió identificar que en la ciudad de Barranquilla, contexto particular donde se enmarcó el presente estudio, se han realizado algunas investigaciones y experiencias alrededor del tema en cuestión.

Gómez y Vergara (2006) realizaron una investigación con niños y niñas en edades entre los 9 y los 11 años, donde se relacionaban temas como la ciudadanía y televisión, cuyo objetivo era analizar cómo se configuran a partir del consumo de contenidos televisivos los imaginarios sobre ciudad y ciudadanía. Para ello se exploraron diversos aspectos entre los que se encuentran las características de los ciudadanos en los programas de televisión. Los resultados mostraron que los niños valoran negativamente programas como *Los Simpson* por considerarlos groseros y vulgares, y sus personajes como malos ciudadanos; mientras que relacionaban a los buenos ciudadanos con personajes como Bob Esponja, ya que cumplen con cualidades como el cariño, la amabilidad y la dulzura. A nivel general, aquellos personajes que asumen el rol de protagonistas fueron considerados como buenos ciudadanos, mientras los antagonistas fueron valorados como malos. Por último se encontró que los niños perciben a Barranquilla como una ciudad contaminada y sin sitios turísticos, y que sus otros referentes de ciudad son ciudades como Bogotá o Springfield, las cuales conocen a través de la televisión.

En ese mismo sentido, Vega y Castro (2006) desarrollaron un proyecto llamado *Cuentos Ciudadanos*, donde exploraron los imaginarios de ciudadanía de un grupo de niños y niñas escolarizados de la ciudad de Barranquilla a partir del periodismo escolar. Se utilizó un enfoque cualitativo de tipo acción participativa. Los resultados de la fase investigativa del proceso arrojaron que los niños poseen una visión fragmentada de la ciudad y asocian al buen ciudadano con conductas de sumisión y obediencia, sin tener en cuenta aspectos como la participación, veedurías, etc. El proyecto contó con una fase posterior de visibilización de los resultados y creación de un medio de comunicación escolar.

Gutiérrez (2012) realizó una investigación de corte cuantitativo para la formación de lectores críticos. Este estudio tuvo como objetivo, realizar un experimento para mostrar que la formación audiovisual favorece



la creación de lectores críticos. En esta investigación participaron 80 jóvenes entre los 14 y 18 años de los grados noveno, décimo y undécimo. Se aplicó un test para medir la capacidad crítica en 2 momentos, antes del proceso formativo y después de realizarlo. Los resultados mostraron que el taller de formación audiovisual incrementó los niveles de capacidad crítica y permitió a los jóvenes identificar elementos narrativos del texto analizado que no eran tenidos en cuenta al iniciar el proceso investigativo.

Por su parte, Vega y Romero (2013) publicaron información que documenta la experiencia de Observar TV, un observatorio infantil de televisión desarrollado en las ciudades de Barranquilla y Montería. En este proyecto se trabajó con niños y niñas entre los 7 y los 11 años de edad, con el propósito de fortalecer y visibilizar la capacidad crítica de niños y niñas frente a la televisión y articular procesos de formación de competencias ciudadanas al interior de la escuela. Se usaron metodologías participativas que permitieron a los infantes desarrollar sus habilidades expresivas. Entre los principales resultados arrojados se destacan: los niños y niñas mostraron transformaciones de sus imaginarios relacionados con temas como la participación, la convivencia y paz y la interculturalidad. Los niños y las niñas variaron posiciones que poseían en torno a temas como las diferencias raciales, el género y la orientación sexual, mostrando una fuerte crítica hacia la forma como los programas de televisión sostienen estereotipos. Dichos cambios se generaron por la resignificación que dieron a estos imaginarios, al adquirir mayor capacidad crítica durante el proceso formativo.

La revisión de literatura presentada permite constatar que tanto en el contexto local como en el nacional e internacional, pueden identificarse estudios relacionados con la educación en medios de audiencias infantiles. Sin embargo, este tipo de investigaciones y experiencias generalmente es desarrollada con niños y niñas a partir de los 7 años, y no hay iniciativas alrededor de la primera infancia, por lo que abordar este tipo de poblaciones, como lo pretendió la presente investigación, resulta pertinente y necesario.

#### **2.1.4.1 Experiencias prácticas**

Adicional a las investigaciones consultadas, también fue posible identificar experiencias que se han desarrollado con el fin de promover el desarrollo de la lectura crítica y la educación en medios, desde una perspectiva más operacional y práctica que investigativa. Teniendo en cuenta el valor que este tipo de

iniciativas también representan para un reto como el asumido con esta investigación, se reseñan algunas de ellas, partiendo de un contexto más internacional hasta situarlo en el ámbito local. A nivel internacional se pueden encontrar:

Kidscam, es una experiencia que se realiza en Bélgica, donde los niños y las niñas pueden realizar audiovisuales acompañados de artistas. Promueve el desarrollo de la creatividad y las habilidades existentes en los participantes, los cuales construyen sus propios escenarios y a estos le introducen la musicalización para ambientarlo. Kidscam visibiliza estas iniciativas enviándolas a festivales.

La Asociación Tambor de Hojalata, funciona en Madrid desde el año 2003 con el objetivo de suscitar y popularizar la cultura audiovisual entre la infancia y la juventud, proyecta la creación de espacios para recrear la multiculturalidad y la integración social a partir de la promoción de la capacidad creativa y el aprendizaje de conocimientos básicos de la temática audiovisual.

La Red de Infancia y Comunicación TeleClip, trabaja desde el año 2007 en España y América con una estrategia lúdico-educativa para facilitar procesos de educación audiovisual en los cuales sus participantes producen videos de alta calidad. Desarrollan talleres dirigidos a niños y niñas en edades superiores a los 7 años de edad y diseñan estrategias que permiten el manejo de técnicas de redacción, locución y soportes audiovisuales.

Taller Telekids, iniciativa implementada desde 1997 en países como España y Venezuela con niños y niñas en edades entre los 9 y los 11 años. La experiencia se centra en desarrollar habilidades relacionadas con la producción (camarografía, edición) y formación en medios (recepción crítica de contenidos como dibujos animados, series, películas, publicidad, informativos).

Taller de cine El Mate, desarrollado en Argentina desde 1987 impulsa actividades para niños y niñas entre los 8 y 16 años. En él se realizan procesos de alfabetización audiovisual que trascienden hasta la producción audiovisual. Presentan una propuesta de educación en medios para el nivel inicial que busca brindar las herramientas y el acompañamiento para que niños, niñas y sus docentes comiencen a desarrollar a través de trabajos creativos y prácticos, la crítica, el conocimiento, el análisis y el uso de los medios de comunicación.

La Mamatena, asociación de cine para niños y niñas que funciona en México desde 1995 y realiza actividades relacionadas con la difusión y producción de cine y el fomento de la participación ciudadana, apostando a la formación de públicos sensibles, reflexivos, críticos y participativos en la transformación de su entorno. En Mamatena, se brindan espacios de reflexión y construcción colectiva, que utilizan el cine como espacio para visibilizar las experiencias de niños y niñas.

Método NIMECO, (Niños, medios y educación para el conocimiento), una estrategia que funciona en Uruguay desde 1980 y busca introducir el trabajo y estudio de los medios de comunicación desde el jardín de infantes hasta la enseñanza superior. Tiene como finalidad educar hacia un pensamiento crítico frente a los mensajes de los medios y hacer conciencia del significado que ellos tienen en la vida de los niños y niñas, vinculando a padres, madres, maestros y adultos. (Maturana 2008)

Taller Lúdica Centro Audiovisual, iniciativa peruana que desde el 2008 propone talleres para niños y adolescentes entre los 9 y los 14 años de edad con el fin de construir aprendizajes de los medios, sus contenidos y lenguajes a través del juego, fomentando la expresión de ideas propias y el respeto por las ideas divergentes surgidas en los espacios de diálogo.

Ahora bien, en Colombia también se han desarrollado algunas experiencias que apuntan a la promoción de una cultura audiovisual, entre las que se destacan:

La Escuela Audiovisual Infantil de Belén de los Andaquíes en Caquetá (2005- actual), una iniciativa que tiene como misión fortalecer la capacidad creativa de las personas que hacen uso de la escuela para el diseño de sus proyectos de vida. Participan de esta iniciativa comunitaria, sin ánimo de lucro, niños y niñas desde los 8 años de edad, dispuestos a aprender los elementos de la producción audiovisual, a partir de la cual se puedan visibilizar creaciones surgidas de su propia cotidianidad.

El Colectivo Montes de María, que desde 1994 se reconoce como iniciativa comunitaria que apuesta por reconstruir el tejido social y ciudadano de unas poblaciones golpeadas por el conflicto armado nacional. A través de su *Escuela sin muros*, así como de otras estrategias, el colectivo ha creado un espacio de comunicación donde las generaciones más jóvenes se pueden reinventar como ciudadanos y ciudadanas haciendo producciones audiovisuales donde estén presentes sus historias y sentidos de vida.

También en Barranquilla se identificó una experiencia de formación en medios liderada por un colectivo audiovisual llamado Pimentón Rojo, una organización sin ánimo de lucro que busca promover entre los niños, niñas y jóvenes la creación de espacios de empoderamiento. Su estrategia consiste en usar el arte para lograr la identificación de los niños y las niñas con su comunidad, pero a la vez hacerlos seres capaces de interactuar en el mundo globalizado a través de creaciones audiovisuales.

A continuación se presentan dos tablas donde se sintetiza lo expuesto en relación con los antecedentes del estudio. En la primera, se relacionan los referentes investigativos a partir de las tendencias especificadas. En la segunda, las experiencias reseñadas.

Tabla# 1 Investigaciones en torno a la relación televisión /niños y niñas

<b>Tendencia</b>	<b>Objeto de Estudio</b>	<b>Metodologías</b>	<b>Enfoque teórico</b>	<b>Resultados</b>
<b><i>Funcionalista</i></b>	Los efectos y las alteraciones que produce la televisión en la conducta, la salud, las relaciones familiares y el consumo.	Mayoritariamente cuantitativas	Proteccionista - funcionalista	-Aumento de agresividad. -Deterioro de la dinámica familiar. -Aumento de la obesidad. -Alteraciones en los ciclos de sueño -Creación de estereotipos. -Aumento del consumo mediático.
<b><i>Caracterización</i></b>	Describir las características del consumo televisivo: qué ven, quiénes, cuándo, dónde, con quién, cuánto tiempo, tipo de regulaciones frente al consumo.	Mayoritariamente cuantitativas, descriptivas y comparativas.	Estudios de mercado.	-Número de horas frente a la pantalla (3 en promedio). -Número de horas aumenta los fines de semana. -Principal lugar para ver TV es el hogar. - Principal acompañante al ver televisión es la madre.
<b><i>Educación a partir del uso de los medios</i></b>	- Estimulación de procesos cognitivos a partir de contenidos expuestos en televisión. -Uso de la televisión en el aula como herramienta facilitadora. de aprendizajes.	Mayoritariamente cuantitativas y descriptivas.	Teorías cognitivas y neurociencias.	-Aumento o disminución de habilidades y destrezas mentales al ver ciertos programas. - Aumento del vocabulario. - Se facilitan los procesos de aprendizaje a partir de los contenidos televisivos.
<b><i>Recepción activa</i></b>	-Desarrollo de la capacidad crítica. -Televisión como espacio público y de construcción de ciudadanía. - Educación en medios. - Mediaciones.	Mayoritariamente cualitativas y participativas.	Teorías de la recepción activa de medios. Filosofía crítica	- Negociación de significados entre audiencias y contenidos. -Identificación de imaginarios relacionados con la ciudadanía. - Desarrollo de la crítica - Aumento en la participación y en habilidades expresivas. - Empoderamiento frente a los medios. -Aumento de conocimientos relacionados con la producción audiovisual. - Desmitificación de contenidos. - Resignificación de contenidos.

Tabla #2 Experiencias prácticas desarrolladas principalmente por fundaciones, organizaciones, instituciones educativas.

CONTEXTO	EJECUTORES	PARTICIPANTES	PROPUESTAS	METODOLOGIAS
Europeo	- Organizaciones - Fundaciones - Procesos gubernamentales	- Niños y niñas - mayores de 7 años - Adolescentes - Maestros	Desarrollo de la competencia mediática	Talleres Diálogos Ejercicios prácticos de realización de audiovisuales. Ejercicios de análisis dentro del currículo, transversalmente en todas las áreas
Latinoamericano	- Organizaciones gubernamentales - Fundaciones - Universidades	no - Niños - Niñas - Adolescentes - Padres/madres	Desarrollo de la capacidad crítica, creativa y expresiva	Talleres Diálogos Ejercicios prácticos de realización de audiovisuales
Colombiano	- Organizaciones gubernamentales - Fundaciones - Universidades	no - Niños - Niñas - Adolescentes - Padres/madres	Desarrollo de la capacidad crítica, creativa y expresiva	Talleres Diálogos Ejercicios prácticos de realización de audiovisuales
Barranquillero	- Organizaciones gubernamentales - Fundaciones - Universidades	no - Niños - Niñas - Adolescentes - Padres/madres	Desarrollo de la capacidad crítica y expresiva	Talleres Diálogos Ejercicios prácticos de la realización de audiovisuales.

## 2.2 Referentes conceptuales

En el presente capítulo se desarrolla un recorrido por los diferentes enfoques a partir de los cuales se han desarrollado procesos de educación en medios. Cada uno de ellos se enmarca en bases conceptuales y diferentes formas de desarrollar estos procesos. El último enfoque abordado en el anterior capítulo es el de recepción activa y posee elementos conceptuales propios de la Educomunicación, donde se plantea que la educación y la comunicación son procesos que se establecen de forma paralela y complementaria, en la que se establece una situación de aprendizaje en la que cada sujeto construye y se reconstruye en el proceso educativo logrando el desarrollo de la crítica, no solo ante los medios de comunicación, sino frente a todos los aspectos de la vida misma que le permitirán actuar como ciudadano participativo. En la Educomunicación, el proceso educativo en sí, trasciende los procesos de alfabetización donde el individuo adquiere unas competencias, y se estructura en la dinámica de las relaciones entre todos los participantes

del proceso, los cuales tienen propósitos comunes que mejorarían los procesos de participativos de la ciudadanía.

### **2.2.1 Eso de la educación en medios**

Siguiendo con el capítulo anterior, se puede evidenciar que el interés en la investigación en medios ha generado diferentes tendencias y formas de abordar la relación existente entre los medios de comunicación (televisión) y los niños y las niñas. Al observar los resultados de dichas investigaciones surgió una nueva necesidad: educar, y las diferentes formas como se abordaron esos procesos de educativos son los que se revisarán a continuación. Cabe anotar que estos procesos de educomunicación no son recientes y su evolución a lo largo del tiempo ha permitido que se complejicen y se adapten paulatinamente a los requerimientos del contexto donde se desarrollan. Es por esta razón que los procesos de educación en medios no son uniformes: cambian, dependiendo del momento histórico y del lugar en el que se hicieron.

Morduchowicz, R. (2010) enuncia que existen 3 fuertes líneas de educación en medios que son: la proteccionista, la semiológica y la crítica. En cada una de ellas se sugiere un propósito diferente para el proceso educativo. El enfoque proteccionista busca proteger al niño o la niña de los contenidos emitidos en la televisión; intenta minimizar sus efectos. El enfoque semiológico y el crítico perciben al niño como un ser activo, que interpreta y selecciona los contenidos que desea ver; pero en relación con las temáticas que debe abordar un proceso de educación en medios difieren significativamente. Desde el enfoque semiológico, se considera que existen unos saberes predeterminados que el niño y la niña deben manejar para llegar a ser críticos; estos conocimientos pueden ser principalmente técnicos como por ejemplo: la música, manejo y movimientos de cámaras, luces, etc. El enfoque crítico, tiene una base filosófica fuerte en la escuela de Frankfurt y busca empoderar al niño y la niña, y para que dimensionen el poder político que poseen los medios y lo reconozcan como un auténtico espacio de participación al cual debe tener acceso todo ciudadano. Al finalizar, en estas dos últimas perspectivas se espera que uno de los resultados sea afinar la mirada de la audiencia, con el propósito de desarrollar su capacidad crítica frente a la televisión y los contenidos que se transmiten. Estas tres corrientes serán ampliadas a continuación.

El enfoque proteccionista, tiene como fundamento la perspectiva de generación de efectos de los medios de comunicación, bajo la cual se plantea que “los medios masivos bajo ciertas condiciones pueden difundir mensajes (estímulos) capaces de reforzar o modificar los pensamientos, actitudes o conductas de audiencias, que se encuentran fragmentadas y selectivamente expuestas” (Torrico, 2004:129).

El empleo de este enfoque ha sido notorio en los Estados Unidos. Surge a partir de los estudios realizados en la década de los 50 y los 60, donde se realizaron investigaciones que mostraban de forma dramática, los efectos indirectos, negativos ocasionados por el consumo continuo de televisión en los niños y las niñas, en diferentes áreas de su vida como lo son: la dinámica familiar, alteraciones en los procesos de aprendizaje y los procesos de socialización, entre otros. (Bringué y De los Ángeles, 2000).

El debate frente a los medios de comunicación conllevó a pensar que la estrategia para “salvar” al niño y la niña era realizar procesos de educación en medios, que disminuyeran la manipulación y las amenazas. Bajo este enfoque educativo se abordaron temáticas como la violencia, la sexualidad y los estereotipos racistas representados en los contenidos emitidos en la televisión (Morduchowicz, R. 2010). En esta perspectiva, el proceso comunicativo se percibe de forma lineal (emisor: emite un mensaje, receptor: acepta el mensaje sin realizar ningún tipo de interpretación o análisis) y se otorga a la audiencia una posición pasiva; se concibe a los sujetos como receptores sometidos ante el poder de los medios.

Buckingham (2005) enuncia que desde esta visión la educación en medios se concibe como la solución a un problema, y la relación existente entre las audiencias infantiles y la televisión no se considera como un hecho natural de la vida moderna, sino como un fenómeno perjudicial y dañino que debe abordarse con rapidez y de frente, ya que el consumo de televisión no aporta en lo absoluto, al enriquecimiento cultural sino que, al contrario genera conductas y actitudes poco convenientes en los niños y las niñas los cuales imitan los modelos expuestos. Por esta razón el propósito central de este tipo de educación en medios es discriminar y resistir. El sujeto queda armado y tendrá herramientas para protegerse contra la manipulación comercial.

Por su parte, el enfoque de educación en medios considerado como semiológico, surge al modificarse en un grupo de teóricos la visión que poseen de la audiencia. No se concibe al televidente como un receptor pasivo, sino que se comprende que la recepción de mensajes se ve intervenida por diversos aspectos entre



los que se encuentran, los gustos personales o motivaciones intrínsecas, que los llevan a exponerse ante determinados mensajes que son de su interés a fin de darles determinados usos y obtener ciertas gratificaciones (Torrico, 2004).

Se entiende que el mensaje es creado o construido por un individuo que tiene la intención de comunicar algo, y que el televidente interpreta y resignifica este mensaje. Masterman (1989), principal exponente de este enfoque de educación en medios enuncia que el principio que rige la educación audiovisual, es el de la no-transparencia. Esto permitió establecer el concepto básico de la enseñanza audiovisual: el de representación. Los medios se ocupan de representaciones y no de realidades y los significados de los medios no pueden distanciarse de la manera en que estos se expresan. Por esta razón un enfoque semiológico tiene como interés principal que el sujeto pueda develar cuál es la intención del que comunica el mensaje o qué realidad representa.

Las temáticas por desarrollar analizan el lenguaje de los medios, es decir, el conocimiento de sus códigos y convenciones. Se enseña al individuo a descubrir ideologías ocultas para liberarlos de la influencia de los medios. El objetivo de este enfoque educativo es la desmitificación (Buckingham, 2005).

“En la educación audiovisual los métodos didácticos se centraron más en el alumno. Se emplearon simulaciones, trabajos prácticos, ejercicios de secuencias, ejercicios de predicción, juegos de adivinar códigos y toda una batería de técnicas para estimular el aprendizaje activo, pues era fundamental proporcionar al alumno confianza en sí mismo, a fin de que comenzara a controlar su propio aprendizaje y a tener un criterio independiente” (Martermán, 1989).

Según Morduchowicz, R. (2010), los contenidos que se tratan en este tipo de enfoque se relacionan con aspectos del lenguaje audiovisual, como: camarografía (planos, movimientos de la cámara) luminotecnia, efectos de sonido y escenografía etc. Por otro lado Buckingham (2005) sugiere que los procesos de educación en medios, podrían desde este enfoque, desarrollar en las participantes habilidades que les permitirán el manejo de diferentes técnicas, entre las cuales se encuentran: provocar a los estudiantes a observar elementos de la composición de la imagen, diseño, tipografía, efectos, etc. Se podría

descomponer una imagen en sus partes, realizar comparaciones entre contenidos pertenecientes al mismo género entre otras cosas.

En relación con la propuesta del enfoque crítico, el sujeto no solo debe conocer los medios de comunicación, sino que también los comprenda en un contexto histórico, social y político. Se espera que este sujeto participe activamente en la construcción de contenidos. El enfoque crítico tiene una base filosófica cercana a la Escuela de Frankfurt, que

“reacciona, básicamente, ante el liderazgo de la investigación en comunicación norteamericana, de carácter funcionalista, según la cual una de las funciones de los medios es servir de factor de regulación y equilibrio social. El aspecto severamente cuestionado por la Escuela Frankfurtiana fue la utilización de los medios como instrumentos de control y dominación,... Adorno y Horkheimer sostienen que la producción mediática persigue ideologizar, homogeneizar contenidos y preferencias; fomentar gustos y necesidades y con ello bloquear el discernimiento de las audiencias” (Alvarado, M. 2012: 102-103).

Años después en Brasil, Freire comienza a plantear una serie de críticas al modelo de educación tradicional y realiza una profunda reflexión acerca de la forma como se debe realizar el proceso educativo. Este autor propone unas estrategias para permitir al ser humano superar actitudes ingenuas frente a la realidad y a generar conciencia crítica. Entre estas se encuentran, modificar el programa educacional, la utilización de un método activo, dialogal y de espíritu crítico (Freire, 2011: 101). Buscaba hacer de la educación un proceso liberador. Este autor señala la existencia de cuatro tipos de conciencia: la mágica, la ingenua, la crítica y la política, y asegura que es función de la escuela, ayudar al niño hacer el tránsito de las dos primeras a las dos segundas (Aguaded, 1998) Estas ideas son retomadas posteriormente por Kaplun en su teoría de educomunicación.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Se conoce como educomunicación al término utilizado por Kaplun, en su obra *Pedagogía de la comunicación*, para designar aquellas actividades educativas que se podían designar en pro de la lectura crítica de los medios de comunicación. (Castro, E. 2011)

En los años 80, Jesús Martín-Barbero se apoyó en los estudios culturales británicos y planteó que los medios no eran interpretados solamente por las personas de forma individual; y para poder comprender cómo se realiza el proceso de interpretación de los contenidos de televisión, es necesario tener en cuenta las interacciones que se presentan alrededor del receptor al estar en contacto con diversos contenidos; además, a partir de la socialización se lleva a cabo la construcción de significados y sentidos que le concede determinado grupo social a lo visto en televisión. Es entonces cuando se comienza a hablar de las mediaciones como “el lugar desde donde se otorga sentido a la comunicación” (Martín-Barbero, 1986), que pueden ser establecidas por los diferentes grupos o instituciones sociales como la familia, la escuela, la Iglesia, los pares, entre otros (López, & al; 2000). El interés de Martín-Barbero no se dirigía precisamente al área educativa.

Posteriormente, Orozco (2001), sigue con la línea de las mediaciones y establece diferentes tipos: micromediaciones o las mediaciones individuales, que parten de los procesos particulares de cada sujeto, aprendizajes, experiencias, temores, etc.; y las macromediaciones, donde convergen variadas mediaciones individuales, situacionales y/o contextuales. Afirma: los televidentes «no nacen, se hacen» y es en ese preciso momento que los procesos de educación en medios se llenan de sentido, y asumen el reto principal de “su hechura”, su construcción. El reto pedagógico implica tanto el desarrollo de habilidades mentales y psicomotrices para interactuar con la televisión, como la ampliación de la mirada y la capacidad de integrar lo racional, lo visual y lo auditivo de los contenidos, para permitir a los sujetos una construcción de sentido cada vez más integral, inteligente e independiente.

Para Charles Creel y Orozco (1992), educar para la recepción garantiza que el sujeto sea capaz de elegir entre la oferta de contenidos existentes de una forma creativa y crítica, incorporándolos para transformarlos de acuerdo con su contexto.

Según Ferrés (1999), educar para la recepción crítica supone que el individuo, como resultado de tener contacto de este proceso, pueda tomar distancia respecto a sus propios sentimientos, comprender el sentido implícito y explícito del texto audiovisual y lo más importante radicaría en el hecho de establecer una relación coherente entre la realidad y el mundo que aparece en la pantalla.

David Buckingham (2005) realiza una crítica fuerte a los autores latinoamericanos, relacionada con el hecho de que su aporte a la educación en medios se limita únicamente a aspectos teóricos, dejando de lado la construcción de metodologías específicas que permitan a los maestros desarrollar procesos dentro del aula de clases. Según este autor, el enfoque crítico, la educación en medios parte de un proceso dialógico, y debe preparar a las audiencias infantiles y juveniles para que sean lectores y escritores críticos de medios, y debe proporcionar a los estudiantes las herramientas para automonitorear su proceso (Buckingham, 2005). La audiencia adquiere un papel totalmente activo en el proceso educativo y se le contempla como un ser inmerso en un contexto sociocultural, que interactúa y negocia con los mensajes provenientes de los medios de comunicación (Sandoval y Arenas, 2010).

Buckingham (2005) describe y critica tres modelos de educación en medios aplicables en el Reino Unido. El primero definido como *Discriminación*, y cita como autores destacados a Leavis y Thomson, quienes desde 1933 asumieron que su misión era salvaguardar el legado literario y armar a los estudiantes y profesores para que pudieran protegerse de la manipulación de la cultura popular comercial expuesta en los medios masivos de comunicación. El segundo modelo expuesto por el autor es el de *Estudios culturales y artes populares*, surgió a finales de los años 50, en contraposición al modelo anterior y cuestionó las distinciones entre la cultura popular y la cultura superior. “Graham Murdock y Guy Phelps (1973) comprobaron que el enfoque de Leavis perdía paulatinamente terreno a medida que los profesores más jóvenes se esforzaban por conocer las experiencias culturales cotidianas de sus alumnos y construir a partir de ellas” (p. 26). Por último, enuncia el tercer modelo, llamado de *Screen education* y desmitificación, cuyo representante más influyente es Masterman y tiene como “objetivo poner al descubierto la naturaleza constructa de los textos mediáticos y hacer evidentes las representaciones mediáticas que refuerzan ideologías de grupos dominantes de la sociedad” (p. 27).

Estos enfoques tienen en común que perciben a los medios como capaces de influir negativamente a las audiencias, las cuales resultan manipulables y vulnerables. Por esta razón Buckingham propone un nuevo modelo centrado en el estudiante, que parte de los conocimientos de las audiencias juveniles e infantiles acerca de los medios masivos de comunicación y busca desarrollar la comprensión de los medios a través de una educación abierta, democrática, incluyente y dialógica. (Vega y Romero, 2013). El modelo educativo propuesto por Buckingham, expone que se deben abarcar cuatro puntos clave en el proceso educativo. Estos aspectos se resumen en el siguiente cuadro:

Tabla #3: Aspectos claves por abordar según la propuesta de Buckingham (2005)

<b>Temáticas</b>	<b>Preguntas a las que responde</b>	<b>Conceptos relacionados</b>	<b>Propósito</b>
Producción	¿Qué tecnologías se usan para producir? ¿Quién elabora los textos? ¿Quién se beneficia? ¿Quién controla? ¿Qué voces escuchan los medios y cuáles no?	Procesos productivos Comercialización Distribución	Reconocer que los textos mediáticos se construyen de forma consciente e intencionada, dirigidos a diferentes tipos de audiencia.
Lenguaje	¿Cómo utilizan los medios las diferentes formas de lenguaje para comunicar ideas? ¿Cómo se crean las reglas y qué sucede cuando se quebrantan? ¿Efectos por usar determinada forma de lenguaje? ¿Cómo se puede usar la tecnología para crear significados?	Género Forma (animación) Códigos (reglas gramaticales de los medios). Convenciones (familiarización de la audiencia con los usos de lenguaje).	Analizar cómo se utilizan códigos y convenciones que son comprendidos por las audiencias para que el estudiante comprenda y analice el proceso de creación de significados.
Representación	¿Es un texto realista o no? ¿Son veraces los medios? ¿Quién habla y quien es reducido? ¿Cómo se representan los diferentes grupos sociales? ¿Por qué las audiencias aceptan unas como verdaderas y descartan otras como falsas? ¿influyen las visiones que tenemos del mundo?	Realismo Estereotipos Valores morales Imágenes	Reconocer las ideologías y los valores, línea política y reflexionar acerca de cómo responden las audiencias a dichas representaciones.
Audiencia	¿Cómo apuntan los medios a determinada audiencia? ¿Cómo hablan a las audiencias? ¿Cómo usan las audiencias los medios en su vida cotidiana?	Elección de audiencias. Interpretaciones Influencias Diversiones	Comprender reflexivamente los usos que se realizan de los medios.

Sánchez y Sandoval (2011) aseguran que el Parlamento Europeo considera que la educación mediática tiene como finalidad desarrollar la lectura crítica, lo cual permite comprender y valorar críticamente los contenidos expuestos en los medios (imágenes e información), consiguiendo decantar la información recibida a través de los diversos medios de comunicación. Partiendo de esta base y como resultado de una investigación realizada en España, Colombia y Venezuela, construyeron unas categorías que permiten analizar el nivel de suficiencia de lectura crítica que poseen niños y niñas entre los 8 y los 12 años de edad en relación con diferentes tipos de contenidos audiovisuales, entre los que se encuentran dibujos

animados, series, películas y anuncios publicitarios. Estas categorías encierran aspectos como: reconocimiento de la historia y los personajes, reconocimiento del contexto donde se desarrolla la historia, identificación del tema o conflicto central, intencionalidad, entre otros aspectos. Posteriormente proponen un modelo de educación en medios que trabaja con padres, madres, maestros y estudiantes y se desarrolla en tres módulos continuos: inicia por reconocer la relación niños-televisión y culmina ofreciendo elementos de análisis que permitirán a los beneficiarios del proceso adquirir habilidades para comportarse como sujetos activos y críticos.

A continuación se presentan esquemáticamente algunas diferencias entre los modelos de educación en medios.

Tabla #4: Cuadro comparativo entre los modelos de educación en medios. Fuente de elaboración propia.

	<b>Proteccionista</b>	<b>Semiológico</b>	<b>Crítico</b>
<b>Propósito de la educación en medios</b>	Evidenciar los riesgos y los efectos que representa para los niños y las niñas la exposición a los contenidos de televisión y disminuir el impacto causado por el contacto con dichos contenidos.	Interpretar y desmitificar los contenidos, signos y símbolos expuestos en la televisión a partir del manejo de aspectos técnicos (planos, iluminación, musicalización) y el entendimiento de significados ocultos.	Formación de un ciudadano independiente, creativo, emancipado que cuestione y analice los contenidos expuestos en los medios de comunicación.
<b>Sustento teórico y representantes</b>	Conductismo Wilbur Schamm, Jack Lyle y Edwin B Parker (1961).	Masterman Psicoanálisis Semiótica	Escuela de Frankfurt Stuard Hall Jhon Fiske Freire Kaplum Orozco Martín-Barbero Buckingham Sánchez Carrero
<b>Metodologías en los procesos de educación EM</b>	Adoctrinamiento	Interpretación Experiencias visuales Análisis ideológico	Aprendizaje activo Interpretación Desmitificación Reflexión Dialéctica Simulaciones Trabajos prácticos
<b>Visión del niño</b>	Manipulable Influenciable Pasivo Víctima	Un individuo activo movido por intereses particulares.	Sujeto activo, reflexivo con saberes e inmerso en un contexto político, social y cultural.
<b>Lectura crítica</b>	El individuo decide alejarse del medio y buscar nuevas alternativas para entretenerse y acceder a la información.	Develar y resignificar los mensajes ocultos en contenidos expuestos en los medios de comunicación.	Es capaz de realizar un ejercicio deliberativo y llevar a cabo una lectura eficiente del texto presentado en los medios de comunicación, con el fin de plantear modificaciones y cuestionar aspectos propios del contenido. Analiza, critica y toma una posición.

### **2. 2. 1. 1 Enfoque de educación en medios que aborda el presente estudio**

Teniendo en cuenta los enfoques expuestos anteriormente, el presente estudio se desarrolló considerando aspectos fundamentales de dos de estos, el semiológico y el crítico. Se inicia desde el enfoque semiológico, para buscar que cada uno de los sujetos participantes se apropie del lenguaje audiovisual y esto le ofrezca las herramientas suficientes para sentir que domina los elementos conceptuales básicos para abordarlo, compararlo y adoptar una posición frente al medio, teniendo en cuenta la técnica a partir de la cual se construye un contenido de televisión (momento de empoderamiento sobre la televisión). Sin embargo, nuestra mirada no se limita a la interpretación, sino que trasciende el enfoque crítico: se pretendió que los participantes reflexionen, dialoguen, creen y se sientan con la absoluta capacidad de criticar, enfrentar o proponer alternativas de cambios en los contenidos observados. Se esperaba que el niño y la niña entiendan que la televisión es un espacio de socialización que muestra una fracción de la realidad. Que el autor del texto audiovisual tiene una intención y que puede comunicarse con los demás individuos a través de la creación de sus contenidos.

En esta investigación se consideró a los niños y las niñas participantes como sujetos activos, capaces, con preconceitos válidos y una experiencia amplia frente al medio de comunicación. Se tuvo presente que muchas de las actividades realizadas durante el proceso, como lo son las descripciones, clasificación de contenidos, comparaciones entre otras cosas, ya son realizadas por los sujetos en su cotidianidad. Lo que se propuso en el proceso de educación en medios (televisión) es que esas mismas acciones se realicen de forma intencionada y consciente.

La metodología utilizada en este tipo de enfoque incluyó procesos de diálogo continuo. El propósito del proceso recogió tres aspectos fundamentales: crear ambientes provocadores que fortalezcan la lectura crítica, promover espacios donde la creatividad de los niños y niñas participantes emerja; y formar espacios de reflexión donde los niños y las niñas se perciban a sí mismos como ciudadanos activos, sujetos de derechos que poseen una posición válida frente a la propuesta de contenidos que ofrece la televisión.

### **2.2.2 Desarrollo de la lectura crítica: objetivo esencial de la educación en medios**

Los procesos de educación en medios pueden concebirse como espacios que generan en los sujetos participantes la comprensión crítica del contenido expuesto en los medios de comunicación. El desarrollo de la crítica como instrumento para desarrollar conciencia y estilos emancipados de pensamiento se viene dando desde hace dos siglos. Marx propuso la crítica como un instrumento que permitía el desarrollo de la conciencia del proletariado frente a una clase dominante, lo cual le permitiría transformar su realidad; además, reconoce el poder que tiene la escuela para crear y mantener representaciones vigentes que resultaran convenientes para el Estado o los dueños de los grandes capitales económicos. (Marueta, 2007). Estos enunciados fueron retomados posteriormente por la Escuela de Frankfurt a principios de los años 30; pero en esta ocasión, fueron aplicados a los medios masivos de comunicación y en respuesta a la postura adquirida por la escuela funcionalista de pensamiento, en la cual se pensaba que la tarea de los medios de comunicación era la regulación social, lo cual facilitaría la dominación política y mercantil a partir de la generación controlada de corrientes de opinión. Desde la postura filosófica de la Escuela de Frankfurt, se percibió a la crítica como un elemento que facilitaría la transformación social, que a través de espacios de diálogo ayudarían a desarrollar en los sujetos el discernimiento y disminuir la reproducción inconsciente de modelos de dominación (Alvarado, 2012).

Posteriormente en Latinoamérica en los años 70, Paulo Freire esboza los planteamientos de la pedagogía crítica, la cual aporta elementos fundamentales a la concepción de educación en medios que será construida por Mario Kaplun posteriormente. Para Freire la educación es un acto que dota al individuo de herramientas para que acceda a la liberación; plantea que el individuo alfabetizado aprende a pensar por sí mismo, es un sujeto crítico que percibe las relaciones existentes entre texto y contexto. Este autor da valor a la experiencia existencial del educando dentro del proceso educativo y a las características del entorno en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje. Usa el diálogo crítico como elemento transformador y educador. (Alvarado, 2007)

Kaplun (1998) manifiesta que un recurso para lograr una actitud crítica frente a los medios es llevar a los educandos paulatinamente a que practiquen y descubran por ellos mismos las operaciones y técnicas relacionadas con el manejo de los medios; al conocer cómo funcionan todos los elementos relacionados con la producción de un mensaje, entenderán que lo proyectado es un fragmento de la realidad



seleccionada, para generar reacciones emocionales en la audiencia. Manifiesta el autor que el desarrollo de una actitud crítica permitiría al educando pensar, expresarse y cuestionar activamente todo texto o contenido con el cual tenga un contacto directo, sin importar que la fuente o el contenido provengan de comunicación masiva o educativa. La lectura crítica, según Kaplún, permite que los individuos no acepten los mensajes de forma desprevenida, ingenua, inmediata o dogmática; los lleva a analizar e interpretar los mensajes con una óptica distinta, ya que los educandos han desmitificado el medio y en consecuencia, con esto han perdido la fascinación ante los contenidos presentados en él.

Masterman (1989) enuncia que en los años 80, los propósitos de la educación en medios cambiaron su foco de interés radicalmente, de un paradigma de arte popular a un segundo paradigma representacional y posteriormente a uno más político, donde el énfasis pasó a estar en los contenidos y se pensaba más ahora en reflexiones críticas, donde educador y educando eran co-investigadores en un proceso de construcción, dejando de lado la educación bancaria criticada por Freire en décadas anteriores. Se cambiaron los métodos de enseñanza, se buscaba estimular el aprendizaje activo y se pretendía generar que los estudiantes fueran constructores de su conocimiento. Se estableció que la educación en medios era para toda la vida; por esta razón, la motivación debía constituirse en un elemento permanente y se fortaleció el deseo de estimular la autonomía crítica.

Afirma Masterman que el sujeto crítico en este momento histórico era aquel que comprendía las diferentes representaciones que los medios mostraban de la realidad, que comprendía cómo se utilizaban las técnicas y las ideologías inmersas en los textos procesados, y lograba ser autónomo y transferir estos conocimientos aprendidos en contextos académicos, al contexto cotidiano.

Para Pérez Tornero (2003), el énfasis de la educación en medios no debe limitarse al desarrollo de habilidades informáticas y al dirigir este tipo de educación con este tipo de orientación, podría terminarse en una formación meramente instrumental; por esto el autor considera que el objeto central de la educación en medios debe ser el desarrollo de la conciencia crítica en el sujeto, que permite la construcción de un sentido. Concluye afirmando que la lectura crítica puede desarrollarse cuando las verdades establecidas se cuestionan y las formas tradicionales de hacer las cosas se transforman.

Buckingham (2005) realiza una fuerte crítica a los modelos y paradigmas anteriores relacionados con la educación en medios, pues considera que son visiones poco realistas de la forma como se debe desarrollar un proceso de este tipo, el concepto de crítica hasta entonces estructurado, termina por ser excluyente que no valida los saberes propios de cada sujeto y la experticia que ha adquirido a través de la práctica y el acercamiento cotidiano a los medios masivos de comunicación. Además, este autor no considera que los procesos de educación en medios deban ir en contravía con esta actividad, y un individuo formado por ejercicio del raciocinio, no debería perder el placer al realizar este tipo de actividades relacionadas con los medios; afirma que la capacidad crítica no se alcanza con el almacenamiento de conocimientos, teorías o manejo de técnicas relacionadas.

Según Buckingham, el objetivo de la educación en medios es el desarrollo de la lectura crítica, a través de la cual los jóvenes adquieren las condiciones necesarias para interpretar y valorar con criterio propio los contenidos expuestos en los medios de comunicación, y terminar por convertirse en creadores de sus propios contenidos. El desarrollo de la crítica frente a los medios no es exclusiva de elites o académicos; se puede dar a través de procesos de diálogos reflexivos que permitan a cada sujeto valorar su actividad como audiencia. En este proceso se reconocen y validan los gustos y las prácticas de los estudiantes, y se debe alcanzar una comprensión de los factores sociales y económicos.

Alvarado (2012) hace suyas las palabras de Kurland (2003), quien se refiere acerca de lo que es la lectura crítica, de la siguiente forma:

“la lectura crítica es una estrategia de tipo analítico; busca la re-lectura de los textos o mensajes audiovisuales, con el fin de identificar categorías sujetas a discusión e interpretación, de acuerdo a pautas establecidas... La lectura crítica se basa en la competencia cultural del lector ya que identifica/comprende el mensaje, aspectos relevantes del texto, sin que interfieran a priori, los conocimientos previos del lector o puntos de vista”.

Se podría decir entonces, que la lectura crítica es un ejercicio reflexivo, intencional y autónomo, donde el sujeto analiza el medio y lo cuestiona; es el primer paso que debe dar cualquier sujeto para comenzar a estructurar una base sólida que le permita desarrollar su capacidad crítica y constituirse finalmente, como un sujeto social alfabetizado en medios de comunicación. La lectura crítica es un elemento que surge como parte del proceso de educación en medios. Da como resultado un ser capaz de valorar los

contenidos a partir de su cultura, proponer estrategias de interpretación, repensar posibilidades de cambio y transformación del contenido observado, avanzando gradualmente hacia el pensamiento creativo.

El desarrollo de la lectura crítica, permitirá al sujeto avanzar en dirección al desarrollo de la competencia mediática, la cual es considerada también como una competencia ciudadana. Teniendo en cuenta la importancia de la concepción de ciudadanía, se desarrollará a continuación un apartado que hace un breve recorrido por este tema, lo cual permitirá comprender cómo se ha desarrollado y relacionado con la primera infancia.

### **2.2.3 La ciudadanía en la formación inicial de niños y niñas**

La actividad social de los niños y niñas se encuentra generalmente asociada al juego y al cumplimiento de las tareas impuestas por los adultos. Empero, toda actividad infantil compromete el establecimiento de relaciones de poder, cooperación, así como la asimilación de las condiciones encubiertas del orden social, las disposiciones y normas de la vida en común. De esta manera, los niños desarrollan conceptos políticos como las nociones de autoridad, imparcialidad, normas y justicia a una edad muy temprana, a través de la experiencia cotidiana que tienen de instituciones como la escuela y la familia (Buckingham, 2002).

El Estado colombiano en la Constitución de 1991, en el artículo séptimo, reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación, estableciendo la diversidad cultural como principio fundamental. Así las cosas, la inclusión social y el ejercicio de las competencias ciudadanas en la primera infancia hacen necesario aprender a vivir en medio de las diferencias para la educación en la diversidad, asunto inherente a la condición humana y hecho visible en las etnias, culturas, niveles socioeconómicos, género, y demás variedades presentes en nuestro país.

Vilafranca, I. & Buxarraís, M. R. (2009) realizan una reflexión acerca de la postura que Nussbaum tiene acerca de lo que debe ser la educación para la ciudadanía. Esta plantea que la educación debe servir para facilitar la convivencia en una sociedad donde la interculturalidad se hace cada vez más presente. Debe partir de la capacidad de elegir que tienen los sujetos, y debe conducir a los estudiantes a sentirse como

parte de un todo, que para funcionar se encuentran en una relación de interdependencia y reconocimiento del otro como sujeto con posibilidades.

Castañeda y Estrada (2012) hacen suyas las palabras de Nussbaum, (2010), quién declara que:

“la educación para la ciudadanía empieza desde la primera infancia y que su importancia radica en que sus efectos no solo benefician a los niños y a las niñas y su desarrollo integral sino que fundamentalmente fortalece la democracia, porque ellos y ellas desarrollan la capacidad de imaginar el mundo desde la perspectiva de los otros, de sentir un interés genuino por los demás, de convivir con la diferencia, de desarrollar el sentido de la responsabilidad individual de sus actos, de desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades para expresarlo pese al disenso con los demás”.

Según Fraser (2000), cuando se relaciona la inclusión social con la participación equitativa de los individuos de una sociedad, el asunto se convierte en una iniciativa posible para los niños y niñas desde la primera infancia, incorporando así enfoques diferenciales sobre la vida y la cotidianidad que den respuestas a sus múltiples necesidades, no solo desde la claridad obtenida de que no todos necesitan lo mismo, sino también desde la oportunidad que cada uno de ellos tendría al expresar sus preferencias, capacidades e intereses.

La noción de ciudadanía no solo es relevante para temas relacionados con la participación de los adultos en los asuntos de la democracia, en tanto la formación ciudadana permite que el niño y la niña conozcan, se familiaricen y desarrollen habilidades de cooperación, empatía y resolución de problemas. Como menciona Buckingham (2002), el pensamiento político no es solamente un logro intelectual o evolutivo, sino un proceso interpersonal que forma parte de la construcción de una identidad social o colectiva.

Por esta razón y teniendo en cuenta que la ciudadanía puede cultivarse a partir de una educación liberal, integral y que permita al estudiante razonar, es necesario pensar en una educación que trascienda al aprendizaje básico de conocimientos y permita el desarrollo de competencias a través de prácticas fuera del aula.

A partir de las competencias ciudadanas, los niños y niñas ejercitan su expresión como interlocutores válidos, de la mano del juego, la literatura y los lenguajes de expresión artística, protagonizando su propio desarrollo y comprendiendo a la vez que la posibilidad de crear nuevas posibilidades para la cultura surge de la vida cotidiana y el contexto donde existen, se mueven y son. Según el documento *Estándares básicos de competencias ciudadanas* (Colombia. MEN) del Ministerio de Educación Nacional, las competencias ciudadanas son:

“el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.” (pp: 8)

La noción de competencia plantea no solo conocer, sino ser y saber hacer; esto es, usar el conocimiento que la persona aprendió en la realización de acciones, desempeños o productos, de forma tal que puedan ver qué tan bien se está comprendiendo lo que se aprendió. En el proceso de acción la persona se vuelve competente y se va formando su identidad con sus acciones y productos. Por eso competencia también implica un ser; es decir, compromete la construcción de la identidad del niño.

La competencia ciudadana es en particular una de las cuatro competencias básicas que deben desarrollar los niños y niñas colombianos junto a la competencia matemática, comunicativa y científica. Y esta se refiere a los conocimientos y habilidades que los niños ponen en evidencia cuando comprenden las regularidades y significados del mundo social, atribuyéndose estados psicológicos a sí mismos y a los otros en función de sus acciones, reconociendo la perspectiva del otro en una situación social e identificando múltiples posiciones en un conflicto para establecer acuerdos en la resolución de un determinado problema. Todo ello con miras a alcanzar la comprensión de las emociones que podrían estar mediando las situaciones, y a su vez anticipar formas futuras de actuar.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2004) postuló tres componentes a partir de los cuales es posible observar, conocer y describir las competencias de los niños y niñas colombianos en primera infancia a partir de los funcionamientos cognitivos, los cuales son descriptores de desempeño y las competencias propiamente dichas (Colombia. MEN. Documento n. ° 13, 2004).

Los funcionamientos cognitivos se refieren a procesos superiores que proporcionan un panorama acerca de la comprensión del mundo que posee el niño o la niña. Su puesta en marcha retrata secuencias de acción o formas comportamentales que los infantes ejecutan para el logro de un determinado fin. Estos comportamientos ponen en evidencia las habilidades que poseen estos sujetos y que son susceptibles de desarrollar para el enfrentamiento del mundo y la vida.

El desarrollo de las competencias denominadas como ciudadanas, compromete de esta manera tres funcionamientos cognitivos que son: la identificación de las emociones, el reconocimiento de la perspectiva del otro, y el manejo de reglas.

El documento n.º 13 (2004) del Ministerio de educación de Colombia, define estos tres funcionamientos cognitivos de la siguiente forma (Anexo 1): la identificación de las emociones está dirigida a la capacidad de los niños y niñas para interpretar las situaciones, los directamente involucrados en ellas y sus relaciones con unos y otros. En segundo lugar, el reconocimiento de la perspectiva del otro, está relacionado con la construcción de la convivencia, la valoración y el respeto por la diferencia y la superación de una perspectiva puramente egoica. El manejo de reglas enfocado a la necesidad de establecer mínimas convenciones que regulen las acciones sociales. Las reglas, elementos constitutivos de los juegos, son un modelo para ordenar y reorganizar la experiencia. Cuando se manejan reglas, se aprende a entender el funcionamiento armónico de un grupo y el logro de metas igualmente grupales, como en la escuela, la familia y la sociedad en general. A continuación se presenta sintéticamente la descripción que el MEN hace de tales funcionamientos cognitivos, la cual se toma como descripción conceptual de la categoría y subcategorías referidas a la ciudadanía en el presente estudio.

La escuela no es el único espacio de formación para los niños y niñas, por lo que la familia, el barrio y los medios de comunicación constituyen espacios de socialización que cumplen un papel formador decisivo. La escuela suele ser uno de los espacios o contextos controlados con fines educativos intencionales de mayor privilegio para su formación ciudadana. Esto debido a que el propósito fundamental de la escuela es la formación, e igualmente es una pequeña sociedad con oportunidades de aprendizaje y práctica de la vida ciudadana. Así, todas las interacciones entre estudiantes, la construcción de normas que las regulan, las decisiones entre adultos y niños, y la construcción de normas y referentes ante el contacto de unos con otros, constituye todo un laboratorio experiencial de la formación de este tipo de competencias.

Sin embargo, buena parte de la formación ciudadana no ocurre de forma consciente o explícita, sino de forma soterrada, a través de lo que en educación suele denominarse currículo oculto; esto es, por medio de las prácticas cotidianas en el aula y en la institución educativa, donde se recrean en el actuar ciertos valores y normas que van asumiendo los niños y las niñas como pedagogía práctica y no consciente.

Es por eso que la formación ciudadana de ellos y ellas no consiste solamente en implementar un nuevo tema de discusión y adoctrinamiento para su formación. Por el contrario, la formación en competencias ciudadanas implica la vida cotidiana donde los niños y niñas desde que son bebés, experimentan a través de la participación una cultura de libertad creadora, donde los sentidos, la creatividad, la imaginación y particularmente la sensibilidad, les permiten construir la realidad que habitan y relacionarse con sus iguales en las mismas condiciones que esperan recibir de ellos.

Así las cosas, las competencias ciudadanas parten desde las perspectiva de derechos y brindan la oportunidad de operacionalizar herramientas para que cada persona, niño y niña, pueda desarrollar habilidades que comprometan el respeto, la defensa y promoción de los derechos fundamentales que se relacionan con las situaciones de la vida cotidiana, así como advertir el riesgo de que puedan ser vulnerados tanto por las propias acciones, como por las acciones de los demás. En esas situaciones, las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo (Colombia. MEN. Documento n. ° 13, 2004).

Si estas habilidades y conocimientos se desarrollan desde la infancia, los niños y niñas podrán lograr la construcción de los principios que fundamentan los derechos humanos y así los tendrán como horizonte para su acción y su reflexión. Al comprender su verdadero sentido e implementarlos en la vida cotidiana, aprenderán su promoción, respeto y el esperado apoyo.

Esto a propósito de que el desarrollo moral de los seres humanos es susceptible de promoverse a través de la formación ciudadana. Un ejemplo de ello es la empatía o capacidad de involucrarse emocionalmente con la situación de los otros, señalada arriba como reconocimiento de la perspectiva del otro; así como la capacidad de juicio moral, aquella que hace posible el análisis, argumento y diálogo sobre dilemas de la vida y la cotidianidad.

La formación en competencias ciudadanas exige determinados contextos que favorecen su florecimiento, como los ambientes democráticos reales tanto en la familia como en el ámbito escolar. En ambos espacios se requiere que el niño pueda ir asimilando las condiciones prácticas de lo que implica conocer la perspectiva de los demás, decidir por sí mismo y resolver dilemas cotidianos. Así, las competencias ciudadanas requieren conocimientos específicos o competencias de base para su consolidación, como son las competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras (Colombia. MEN. Documento n.º 13, 2004).

Las competencias cognitivas orientadas a la capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano, como por ejemplo, la habilidad para identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, la capacidad para ver la misma situación desde el punto de vista de las personas involucradas, y las capacidades de reflexión y análisis crítico, entre otras.

Las competencias emocionales se orientan al desarrollo de las habilidades requeridas para la identificación y respuesta ante las propias emociones y las de los otros. Esta competencia involucra el ejercicio de la empatía, así como el reconocimiento de los propios sentimientos.

Las competencias comunicativas corresponden a las habilidades que exige un diálogo constructivo con los demás; así como la capacidad para ser receptivo ante los argumentos y el parecer ajeno, logrando la comprensión de otros puntos de vista a pesar de no compartir la misma opinión. Esta habilidad también compromete la capacidad de expresión asertiva; esto es, la capacidad de plantear constructiva y receptivamente los propios puntos de vista.

Finalmente, las competencias integradoras cumplen la función de integrar, en medio de la acción, las competencias anteriormente reseñadas. En otras palabras, se refieren a la capacidad de manejar conflictos de manera pacífica y constructiva, comprometiendo igualmente conocimientos acerca de la dinámica de los conflictos, el desarrollo de algunas capacidades cognitivas como la capacidad de lograr opciones creativas y posibilidades ante una situación de conflicto, así como habilidades de autorregulación emocional y contención de la tensión en medio de situaciones de oposición.



#### **2.2.4 Niños y niñas: cada vez más temprano reconocidos como audiencias y ciudadanos/as**

El concepto de infancia ha sido una construcción social variable con la cual se ha abordado tanto al niño como a su forma de crianza a través de la historia. Las ideas sobre la niñez, así como el lugar que este momento de la vida ocupa en la cotidianidad y en la cultura, se han visto permeadas por concepciones dominantes, de acuerdo con diferentes periodos históricos de la humanidad (Enesco, 2009). En este sentido, resalta la afirmación de Gaitán (2006), cuando expresa que la infancia, más que un momento del desarrollo evolutivo de la condición humana, es una realidad socialmente construida.

Para Alzate (2003), el concepto de infancia responde a una imagen colectiva y compartida, construida a partir del discurso colectivo utilizado en diversos momentos históricos. De esta manera, varía dependiendo de cada periodo de la humanidad y de los avances y saberes que se alcanzaron en dichos momentos. La UNESCO (1996) expresó en relación con la infancia:

“El período desde el nacimiento hasta los seis años es el más importante para el ser humano, proporcionalmente ese período es el más rico en términos de resultados, tanto en los aprendizajes como en el desarrollo físico y mental. A los seis años, el niño ha desarrollado las principales capacidades físicas y mentales sobre las cuales apoyará su desarrollo posterior”.

Algunas iniciativas han buscado superar la concepción clásica de la infancia como etapa de mera preparación para la adultez, por tanto invisible socialmente, partiendo de la consideración de un ser no adulto. La infancia es un aspecto o temática reservada al espacio privado, por esta razón son poco visibles en el espacio público o colectivo del cual debe hacer parte todo ciudadano. Casas (2003) expresa que la representación social imperante que se tiene de la infancia, ha producido una imagen descalificadora de ella: se asume y verbaliza que los niños y niñas son el futuro; es decir, que paradójicamente se les valora por lo que llegarán a ser, no por lo que son.

Todo esto ha sido consecuencia de la tendencia global de definir el mundo de los niños a partir de la concepción de los adultos; es decir, a partir de ideas nostálgicas respecto de la experiencia infantil propia y de buenas intenciones para preservar la infancia de peligros. Ambas actitudes expresan un cierto

proteccionismo que anula y niega las posibilidades de desarrollo autónomo de los niños, así como la visibilidad de su importancia. (Gaitán, 2006).

Gaitán (2006) sostiene que la infancia no es un hecho natural sino una construcción social, y como tal, su estatus está constituido en formas particulares de discurso socialmente ubicado. En otras palabras, lo que define la condición de niño o niña no es únicamente el momento evolutivo de su desarrollo corporal, sino la estructura social que se configura con la condición de infante.

Empero, se suele definir la infancia como un determinado periodo de la vida susceptible de ser medido a través de ese intervalo que llamamos niñez, así como la población de un determinado territorio que tiene una edad comprendida en dicho intervalo (Alzate, 2003).

En el presente estudio, consideramos que la infancia es una construcción social, debido a que esta categoría no es universal y varía dependiendo de los elementos culturales e históricos que acompañan a los diferentes grupos sociales. Al ser considerados como sujetos de derechos, los niños y niñas empiezan a ser concebidos como interlocutores válidos con capacidad de expresar y elaborar el sentido de sus propias vidas, con una particular forma de relación con sus pares, los adultos, las familias y demás entornos de desarrollo que les ofrece el contexto nacional. En este periodo de la vida, los sujetos se encuentran en total capacidad para ser participativos y activos. De reconocer elementos en su entorno y ser actores válidos en su proceso de crecimiento y formación como ciudadanos.

La literatura actual reconoce que el desarrollo infantil temprano, constituye la vía más poderosa que tiene una sociedad para sentar bases de equidad porque favorece el inicio parejo de la vida como un deber del Estado y de la sociedad en su conjunto, con lo cual se garantiza a todos los niños y niñas sin excepción el mejor comienzo para sus vidas (UNICEF, 2001).

En el contexto en los últimos años Colombia ha avanzado significativamente en la expedición de leyes, normas y herramientas procedimentales, planes, programas y proyectos institucionales que buscan promover y proteger los derechos de la primera infancia. Entre estos se pueden mencionar la Ley 1098 de 2006 o Ley de Infancia, la Política de Primera Infancia, el CONPES 109 de Primera Infancia, los lineamientos de política del Ministerio de Educación Nacional para la educación inicial y el Plan Nacional

de Salud Pública, que establecen la prioridad en la primera infancia. Dentro de estas iniciativas, se destaca la política pública *De 0 a siempre*, lanzada en el año 2012.

La Ley 1098 (Colombia, 2006) reconoce que los niños y las niñas tienen derecho a la información en su artículo 34, y en el 47, estipula unas responsabilidades especiales a los medios de comunicación, con lo cual busca establecer unas directrices, que garanticen las condiciones mínimas para el uso de los medios por parte de los niños, niñas y adolescentes, con el propósito de propender por unas condiciones de bienestar. El Estado reconoce que los niños y niñas son audiencias permanentes y que resulta pertinente realizar un esfuerzo social con la intención de soslayar aquellos elementos que no vayan de acuerdo con sus necesidades reales como televidentes.

La forma como las audiencias infantiles se relacionan con los medios de comunicación (televisión), ha variado considerablemente, brindando a los niños y las niñas la posibilidad de escuchar nuevas voces que representan nuevas formas de identidad, lo cual ha democratizado las comunicaciones y ha transformado el papel del consumidor de medios pasivo, al de productor activo. Pero a pesar de esto, los niños consumen aquellos medios que los adultos les ofrecen, contruidos desde su visión y estructurados más con el fin de ser vendidos (Buckingham, 2002) que con el propósito de visibilizar su cultura, estéticas y formas de ver la realidad. Los medios siguen siendo un elemento importante en la construcción de imaginarios que le permitirán al niño interactuar en los diferentes entornos y crear concepciones de familia o de ciudad (López, et al 2000), elementos esenciales de su vida en comunidad.

### **3. El camino recorrido en la construcción: Metodología**

#### **3.1 Enfoque de investigación**

Esta investigación estuvo orientada a desarrollar un proceso de educación en medios con niños y niñas en primera infancia. La propuesta metodológica se encuentra enmarcada dentro del enfoque cualitativo, que según Sandoval (2002) se caracteriza, entre otras cosas, por ser abierto, naturalista, interactivo/reflexivo y obedecer a un proceso de esclarecimiento progresivo de la realidad que se investigó.

En relación con el esclarecimiento progresivo, la investigación buscó conocer cómo los niños y niñas hacen lectura crítica de contenidos televisivos, entendiendo esta realidad social como una situación cotidiana a la que ellos y ellas se encuentran expuestos y que debe ser estudiada en su complejidad.

Bajo este enfoque también se consideró la participación de niños y niñas dentro del proceso investigativo, asumiéndolos como sujetos capaces, críticos y que poseen visiones propias del mundo que aportaron una perspectiva valiosa para el proceso investigativo.

Igualmente, la investigación se desarrolló bajo una orientación naturalista en el sentido que se trabajó en el entorno escolar de los sujetos participantes de este proceso. Lo cual permitió a las investigadoras conocer eventos, interacciones y comportamientos que ayudaron a comprender de mejor forma el fenómeno estudiado y la creación de estrategias pedagógicas acordes con sus realidades.

Se utilizaron macrocategorías de análisis referidas a la lectura crítica y ciudadanía, analizando sus variaciones a lo largo del proceso, y observando la emergencia de nuevas categorías o subcategorías. Esta investigación implicó una mirada reflexiva que permitió evaluar y reestructurar las estrategias pedagógicas utilizadas para el desarrollo del proceso de educación en medios.

El tratamiento otorgado a la información recolectada se dio en aras de conocer y comprender las experiencias de los participantes en relación con la lectura crítica de contenidos televisivos con énfasis en ciudadanía.

## **3.2 Método**

El diseño para realizar este estudio fue el de la investigación-acción técnica, la cual tiene como fin “hacer más eficaces las prácticas sociales” (Latorre, 2007) relacionadas con la realidad vivida por los participantes. En el caso específico de este estudio, la práctica social está relacionada con el tiempo destinado a ver televisión y el propósito de la intervención fue provocar actividades educativas, lúdicas y participativas para analizar si a partir de estas se produjeron transformaciones en la lectura crítica de niños y niñas alrededor de contenidos televisivos con énfasis en ciudadanía. Para esto, las investigadoras actuaron como expertas responsables de la investigación y establecieron cuáles debían ser las pautas y procedimientos por desarrollar, además de seleccionar a los participantes del estudio (Colmenares & Piñero, 2008).

Los procesos y actividades investigativos desarrollados fueron diseñados por las investigadoras, quienes actuaron como facilitadoras para aproximarse a los participantes a través de la interacción e interlocución. Además, se tuvo en cuenta la participación de los niños y niñas, a partir de la información referida a sus gustos y preferencias frente a los programas de televisión observados en el hogar.

## **3.3 Procedimiento**

Para llevar a cabo el presente estudio se desarrollaron una serie de acciones que fueron analizadas, evaluadas y reestructuradas en la medida que se avanzaba en el proceso investigativo-formativo. Cada una de ellas apuntó a desarrollar y estimular en los niños y las niñas aquellas habilidades y nociones básicas que les permitieron desarrollar una lectura crítica de televisión y el análisis de los contenidos audiovisuales en relación con la ciudadanía.

### **3.3.1 Sensibilización y reconocimiento**

Esta fase se inició realizando diálogos y concertaciones con los coordinadores académicos de las instituciones educativas elegidas por conveniencia para desarrollar la investigación-acción, dándoles a conocer cómo sería el proceso de investigación, los tiempos que tomarían y la importancia de iniciar este tipo de procesos con niños y niñas en primera infancia. Una vez que la parte administrativa aprobó el

proceso, se realizó un encuentro con las maestras encargadas de las aulas de clases, y los padres y madres acudientes de los y las estudiantes.

Posteriormente, se desarrolló un espacio de sensibilización dirigido a padres y madres, para explicar detalles del proceso, su importancia y resultados esperados. La vinculación al proceso fue totalmente voluntaria. De forma simultánea se inició el encuadre con niños y niñas: dirigido a espacios de juego, donde se animaba a los niños y a las niñas a asistir para conocerlos, interactuar con ellos y que decidieran si deseaban participar del proceso formativo. Se establecieron en esta sesión los días de actividades de recolección de información inicial con ellos y ellas.

### **3.3.2 La investigación**

La investigación implicó, en un primer momento, la realización de grupos focales y talleres que tuvieron como fin la exploración de los gustos y preferencias del grupo de niños y niñas participantes. En este primer momento se quiso conocer qué actividades realizan los niños y las niñas en su tiempo libre, qué tanto les gusta ver televisión, cuáles son sus programas favoritos y por qué; así como se les permitió expresar sus pensamientos abiertamente. Cada niño o niña tuvo la oportunidad de responder voluntariamente. A partir de estas sesiones se pudo conocer cuáles son los programas de televisión más vistos, razones por las cuales prefieren este tipo de programas, quiénes los acompañan a ver televisión, horario en el que ven televisión, programas que les disgustan y las razones por las que prefieren no verlos. Finalizando el ejercicio se identificaron los programas favoritos de la mayoría de los niños y niñas para incluirlos en el diseño de la acción y trabajar con ellos el resto del proceso.

También se realizó una entrevista semiestructurada, en la cual se hizo un visionado conjunto de uno de los capítulos de las series de dibujos animados identificadas como favoritas. En estas entrevistas se buscaba conocer si los participantes podían: reconocer los personajes principales, identificar el protagonista, recordar nombres de los personajes del programa, título del capítulo, rasgos de la historia, el mensaje que intenta transmitir a la audiencia, cambios que ellos realizarían, todo ello con el propósito de reconocer elementos clave de la lectura crítica de televisión.

A partir de los resultados se diseñó una serie de talleres formativos que buscaban fortalecer en los niños y niñas su capacidad crítica frente a los programas e investigar los significados que los sujetos asignan a los contenidos expuestos en televisión, así como la forma en que se relacionan con ellos. Después de esta exploración se procedió a hacer un acercamiento a la forma como se realiza la televisión, con el propósito de que ellos y ellas vieran el medio como un espacio accesible, el cual pueden analizar y participar. También en esta fase se buscó que los niños y las niñas hicieran lectura de los contenidos, dándole especial importancia a aquellos aspectos relacionados con los funcionamientos cognitivos de la ciudadanía establecidos por el MEN.

### **3.3.3 Diseño en la acción**

Esta fase consistió en realizar una revisión de aspectos de la población participante y a partir de los elementos encontrados se fueron estructurando las metodologías y temáticas del proceso formativo pensado a manera de talleres. Al finalizar cada taller, el grupo de investigadoras se reunía para analizar aquellos elementos que era importante retomar, reforzar o cambiar, con el fin de facilitar los procesos de apropiación de conocimientos o abrir espacios para que se diera la lectura crítica de contenidos televisivos.

Este proceso de continua reflexión y evaluación, permitió a las investigadoras ir adaptando el diseño en función de las necesidades y problemáticas de la realidad.

### **3.3.4 Observación y reflexión**

En este momento se realizó una revisión de los hallazgos encontrados hasta el momento, lo cual facilitó analizar, valorar y comprender algunas de las transformaciones acaecidas durante el proceso en relación con la lectura crítica. Por ejemplo, cómo se valoraba, de forma diferente, a los personajes de las series vistas durante el proceso formativo; o cómo se efectuaban muestras de solidaridad entre pares que facilitaban los procesos de trabajo en el aula escolar durante los talleres desarrollados, en relación con las competencias ciudadanas.

### 3.4 Sujetos participantes

En la presente investigación los participantes o sujetos adquirieron un papel protagónico, ya que el proceso se fue desarrollando de acuerdo con sus características principales e hicieron un aporte significativo con información que permitió diseñar un proceso de educación en medios pensado para niños y niñas en primera infancia.

La muestra fue seleccionada por conveniencia; esto

“se refiere a dos aspectos fundamentalmente: de un lado, a la elección del lugar, la situación o el evento que más faciliten la labor de registro, sin crear interferencias. Por el otro, a la adopción de una alternativa que le permita al investigador posicionarse socialmente dentro del grupo que busca analizar, mediante una oportuna y bien definida ubicación mental y cultural, a través de la cual obtenga una comprensión clara de la realidad que está estudiando”. (Sandoval, 2002 pp. 133)

Teniendo en cuenta que el interés del presente estudio fue fortalecer los niveles de lectura crítica de niños y niñas en primera infancia, se seleccionaron los sujetos participantes de los grados de preescolar en dos instituciones educativas públicas de la ciudad de Barranquilla. Los cuarenta (40) niños y niñas fueron escogidos de forma intencional, en edades entre los 5 y 6 años, pues los niños y niñas de edades menores aún no diferencian con facilidad la realidad y la televisión, aún no distinguen entre los rasgos de los personajes de la pantalla y las personas de la vida real (Orozco y Charles, 1990); se trató además de niños y niñas escolarizados residentes en la ciudad de Barranquilla, de estrato socioeconómico bajo.

La muestra no es representativa en relación con el número total de colegios públicos de la ciudad de Barranquilla. Por tal razón, los resultados se circunscriben al grupo de niños y niñas con quienes se realizó el trabajo de campo del presente estudio. No se considera fundamental generalizar los resultados obtenidos, pero la selección de la muestra se realizó de forma razonada y buscando que los colegios contaran con los siguientes criterios:

- 1- Las instituciones participantes debían contar con licencia de funcionamiento vigente ante la Secretaría de Educación Distrital.



- 2- Localización: las instituciones educativas seleccionadas debían estar localizadas en el perímetro urbano de la ciudad de Barranquilla.
- 3- Las instituciones seleccionadas debían contar con los grados de preescolar.

Para garantizar la permanencia del grupo de estudiantes durante los tres momentos fundamentales del presente estudio: aplicación inicial, implementación del proceso formativo y aplicación final, se estableció con las directivas de las instituciones educativas que la fase de trabajo de campo se realizaría en su totalidad dentro de la jornada académica de los estudiantes.

### **3.4.1 Descripción de las características socioeconómicas de los participantes**

Los niños y niñas participantes eran residentes de barrios periféricos de la ciudad de Barranquilla que tienen acceso a estas escuelas públicas localizadas en la localidad Centro Norte Histórico, alejados de sus hogares, gracias a un programa de la alcaldía distrital, que ante la imposibilidad de construir escuelas apropiadas en estos sectores de la ciudad, prefiere trasladar a los niños y las niñas diariamente. El traslado tiene una duración aproximada de una hora y media. Los niños y las niñas tenían deficiencias alimentarias, aproximadamente el 60% se encontraba bajo de peso, lo cual se reflejaba en sus condiciones físicas.

Residían en hogares donde vivían en situación de pobreza, compartiendo el espacio doméstico con primos, tíos y abuelos. Durante el proceso tuvimos la oportunidad de conocer problemáticas familiares relacionadas con abuso sexual, negligencia, consumo de sustancias, maltrato físico y psicológico.

A nivel cognitivo, muchos de estos niños y niñas han recibido una pobre estimulación, algunos de ellos no habían cursado ningún grado de escolaridad previo que les permitiera desarrollar las diferentes dimensiones. Les costaba mucho trabajo realizar una tarea completa y organizarse para realizar una actividad; esto ocasionaba que su profesora constantemente se molestara con ellos y usara los castigos como herramienta para promover la disciplina.

Los espacios de juego tampoco eran estimulados en el espacio escolar; los niños y las niñas tenían un recreo corto y solo podían sentarse a tomar su merienda al lado de su salón de clases, no contaban con espacio para correr, brincar o saltar. Tampoco tenían juguetes ni objetos que les permitieran estimular la creatividad.

### **3.5 Categorías de análisis**

Para llevar a cabo el análisis de la información del presente estudio se establecieron dos macrocategorías de análisis, cada una de ellas con subcategorías devenidas de la literatura empleada como sustento conceptual de la investigación. Una tercera macrocategoría surgió a lo largo del proceso investigativo.

La macrocategoría lectura crítica fue conceptualizada a partir de los planteamientos realizados por Alvarado (2011), la cual retoma la definición realizada por Kurland (2003), quien establece la lectura crítica de medios como una estrategia de tipo analítica que pretende que el sujeto sea capaz de releer los medios de forma medianamente objetiva e identificar en ellos categorías de discusión que serán interpretadas. Según Alvarado (2011), la lectura crítica de medios es una práctica cercana a la disciplina literaria e inicia por identificar y comprender el mensaje, intentando no vincular a este ejercicio de reconstrucción del contenido. Se hará evidente que existe un nivel inicial de lectura crítica cuando el niño y la niña identifiquen elementos del contenido, comprendan la historia y sean capaces de reconstruirla de forma objetiva.

Por otra parte, se retomaron algunos elementos de la tipología elaborada por Sánchez y Sandoval (2011), donde se describen los niveles de lectura crítica de niños y niñas, retomando aquellos elementos que coinciden con los planteamientos de Alvarado y pueden dar cuenta de un nivel inicial de lectura crítica; a partir de estos se establecieron las subcategorías:

- Personajes, que fue reconocida a través de los comentarios realizados alrededor de los actores que participaban en la historia.

- El contenido de la historia se analizó a partir de los comentarios realizados acerca de los sucesos que se desarrollaron en el contenido observado.
- La intención que se hizo visible a través de las apreciaciones acerca del mensaje implícito y explícito del contenido.
- Diferencia realidad de la fantasía: aquellas expresiones que dieron cuenta de si los niños o las niñas separan los hechos ocurridos en la historia, de su vivencia personal. No se confunden.

La macrocategoría de ciudadanía, se ha definido a partir de la posición comunitarista en la cual se concibe al ser humano como un ser social, cuya identidad se construye a partir de relaciones dialógicas con otros sujetos pertenecientes a los grupos a los que se encuentra vinculado, y es la educación un medio que permite obtener la riqueza cultural y la prosperidad necesaria para hacer del individuo un ciudadano solidario y responsable (Santiago, 2010). Se tiene siempre presente que las competencias del ciudadano no se enseñan desde el discurso o la cátedra en las aulas de clases; se interiorizan cuando se viven cotidianamente, otorgando sentido a los valores y principios éticos (Castañeda y Estrada, 2012).

Las subcategorías fueron obtenidas a partir de la revisión del Documento N°13 *Aprender y jugar* y está conformada por los tres funcionamientos cognitivos<sup>10</sup> de las competencias ciudadanas. Estas son:

Reconocimiento de la perspectiva del otro: se analizó a partir de las declaraciones realizadas por los niños y las niñas, donde se evidencia que pueden analizar la conducta de los personajes o compañeros, teniendo en cuenta sus necesidades.

La identificación de las emociones: se visibilizó en acciones como: reconocer en los contenidos televisivos y en la convivencia diaria emociones como el temor, tristeza, alegría o la rabia, y cómo éstas emociones pueden afectar positiva o negativamente a las personas con las que convivimos diariamente.

---

<sup>10</sup> Los funcionamientos cognitivos fueron definidos en este documento como “los procesos mentales que se desarrollan desde la infancia temprana, los que los niños usan como recursos para comprender el mundo, representárselo y operar en él”. (p. 21)

El seguimiento de reglas: se entendió como aquellas habilidades observables que son empleadas por el niño o la niña para desenvolverse en el aula y muestran que respeta las normas y los acuerdos establecidos.

La última categoría de análisis del presente documento es denominada: relaciones que los niños y las niñas establecen con la televisión. Y a partir de ella se analizaron aspectos como: tiempo, los gustos y las preferencias, mediaciones, acompañamiento, regulaciones, usos.

- Tiempo: número de horas frente a una pantalla de televisión.
- Gustos y preferencias: se asumió como aquellas apreciaciones realizadas por padres e infantes acerca de los programas que prefieren y aquellos que les disgustan.
- Mediaciones: comentarios realizados por los acompañantes mientras se observa un contenido televisivo.
- Acompañamiento: personas con quienes se comparte la experiencia de ver televisión dentro del espacio familiar.
- Regulaciones: reglas establecidas por los acompañantes que organizan la actividad de ver televisión.
- Usos: argumentos expuestos por los participantes para sustentar las diferentes razones por las cuales observan contenidos televisivos.

Tabla # 5: Descripción de macrocategorías y categorías de análisis

Macrocategorías de análisis	Categorías	Definiciones	Códigos
Lectura crítica	Personajes	Comentarios realizados alrededor de los actores que participaban en la historia.	PSNJ
	Contenido de la historia.	Comentarios realizados relacionados con los sucesos que se desarrollaron en el contenido observado. Ordenar secuencialmente imágenes que ilustran la historia.	CDH
	Intención	Apreciaciones acerca del mensaje implícito y explícito del contenido.	ITC
	Diferencia la realidad de la fantasía.	Análisis de los hechos ocurridos en la historia, logrando dar a estos una mirada objetiva. Diferencia realidad de la fantasía: aquellas expresiones que den cuenta de que los niños o las niñas separan los hechos ocurridos en la historia, de su vivencia personal. No los confunde.	DRF
Ciudadanía. Funcionamientos cognitivos para el grado transición.	Identificación de emociones.	Apreciaciones acerca de las emociones expresadas por los personajes de la historia en diferentes momentos.	IDE
	Seguimiento de normas.	Habilidades observables empleadas por el niño o la niña para desenvolverse en el aula y respetar las normas y los acuerdos establecidos.  Apreciaciones acerca de las conductas de los personajes expresadas durante el momento análisis.	SDN
	Toma de la perspectiva del otro.	Declaraciones realizadas por los niños y las niñas donde se evidencia que pueden analizar la conducta de los personajes o compañeros teniendo en cuenta sus necesidades.	TPO

Tabla # 6: Categorías emergentes

Macro categorías de análisis	Categorías	Definiciones	Códigos
Relaciones que los niños y las niñas establecen con la televisión.	Tiempo	Número de horas frente a una pantalla de televisión.	TMP
	Gustos y preferencias	Apreciaciones realizadas por padres e infantes acerca de los programas que prefieren y aquellos que les disgustan.	GYP
	Compañía	Personas con las que se ve televisión dentro del espacio familiar.	ACP
	Mediaciones	Comentarios realizados por los acompañantes mientras se observa un contenido televisivo.	MDC
	Regulaciones	Reglas establecidas por los acompañantes que organizan la actividad de ver televisión.	RGL
	Usos	Razones expuestas por los participantes para sustentar las diferentes razones por las que observan contenidos televisivos.	USS

### 3.6 Técnicas e instrumentos

En este apartado se reseñan las técnicas empleadas en la investigación y los instrumentos de recolección de información, refiriendo cómo fue su proceso de construcción y evaluación, así como sus fases de aplicación.

Resulta pertinente considerar lo expuesto por Sandoval (2002), quien describe las técnicas cualitativas de recolección de información implementadas en el proceso de la siguiente forma.

#### 3.6.1 Grupos focales

Los grupos focales son aquella técnica de recolección de información grupal, la cual se centra en un número limitado de temáticas y se realiza con un número de 6 a 8 personas. En esta técnica se utilizó una guía de tópicos de discusión (anexo 2) que se enriqueció y orientó en la medida que los sujetos fueron dialogando. Esta técnica se utilizó al iniciar el proceso de investigación, con el fin de explorar los gustos y

preferencias frente a los contenidos emitidos en la televisión en los diferentes horarios. También permitió determinar si los programas que prefieren los niños y las niñas promueven conductas positivas entre los ciudadanos, y la concepción de ciudadano que promueven. Durante esta actividad se facilitó la expresión de los participantes realizando actividades recreativas que permitieran a los niños y niñas entrar en confianza y expresar de forma amplia sus opiniones y/o confrontar o validar los comentarios realizados por los demás participantes.

Los tópicos de discusión y análisis en el grupo focal fueron: la televisión, espacio en tu vida, que analizó aspectos como acceso y consumo de la televisión, usos de la televisión, cuándo ven televisión, dónde ven televisión, con quién ven televisión, qué tipo de regulaciones tienen al ver televisión; y el segundo tópico se relaciona con los gustos y preferencias percibidas por los padres, madres y los infantes, e incluyó el análisis de: gusto por la televisión, contenidos o programas favoritos, características y géneros de los contenidos o programas favoritos, contenidos o programas que no gustan, características y géneros de los contenidos o programas que no gustan, razones de las preferencias.

### **3.6.2 Talleres investigativos**

Esta técnica consistió en una estrategia de recolección de información que permitió a la vez modificar situaciones que lo requirieran. “Su fortaleza principal estriba en la posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo. Esto incluye partir desde el diagnóstico de tales situaciones, hasta la definición y formulación de un plan específico de intervención” (Sandoval Salas, 2002; pp 146-147). Enuncia el autor que esta estrategia permite analizar información y planear las nuevas actividades.

En el proceso de educación en medios descrito a continuación y cuyo objetivo central fue promover el desarrollo de la lectura crítica de niños y niñas en primera infancia frente a los programas de televisión que observan de forma cotidiana, se involucró inicialmente a los padres de familia, teniendo en cuenta que estos son mediadores importantes de los contenidos vistos en televisión y en la construcción de imaginarios, preconcepciones o prejuicios de niños y niñas, con el fin de reorientar su mirada y obtener un acompañamiento constante en el proceso formativo.

Este proceso se desarrolló en dos momentos: el inicial, titulado *Velozmente* y que consistió en un proceso de estimulación de habilidades cognitivas a niños y niñas participantes del proceso; en el segundo momento, titulado *Eso de la televisión* se realizó una introducción al medio televisivo con la cual se buscó que niños y niñas participantes del proceso alcanzaran una apropiación de los conceptos técnicos básicos; y también acercar al niño y la niña a actividades de análisis que les permitieran analizar el contenido observado y reconocer la intención del autor o de los productores.

La propuesta educativa tuvo como base los principios del diseño universal de aprendizaje, que buscan brindar a los niños y las niñas mayores posibilidades de comprender las temáticas propuestas para cada taller, utilizando diferentes medios (videos, audio, prácticas con herramientas, experiencias de recreación de experiencias, juegos didácticos, dibujos, cuentos), ya que reconoce los diferentes estilos de aprendizaje en la socialización de los contenidos.

La información arrojada durante este proceso, se registró en guías (anexo 4) que se estructuraban con anterioridad y orientaron el proceso formativo y reflexivo.



Tabla # 7. Descripción del desarrollo del proceso de formación

Módulos de trabajo	Talleres desarrollados	Aspectos desarrollados	
		Lectura crítica	Ciudadanía
1. <i>Velozmente</i> : talleres de estimulación de habilidades.	Taller #1: Ejercicios de atención. Identificación de detalles. Clasificación.	Habilidades: Memoria, atención concentración, clasificación, relaciones temporales.	-Seguimiento de reglas <sup>11</sup> .
	Taller #2: Ejercicios de secuenciación. Memoria.		-Seguimiento de reglas.
	Taller #3: Ejercicios de clasificación y análisis de categorías.		-Seguimiento de reglas.
2- <i>Eso de la televisión</i> : talleres de educación en medios (televisión).	Taller #1: Visita a Telecaribe, canal regional.	Desmitificación y comprensión del medio.	-Toma de la perspectiva del otro.
	Taller #2: Elementos del lenguaje audiovisual (cámara, movimientos, escenografía, iluminación y planos).	Identificación de los planos, movimientos de cámara e iluminación y su función en el texto audiovisual.	-Identificación de emociones. -Toma de la perspectiva del otro.
	Taller #3: Elementos del lenguaje audiovisual (música y textos orales, efectos de sonido, silencios).	Identificación de los sonidos o silencios y su función dentro del texto audiovisual.	-Identificación de emociones. -Toma de la perspectiva del otro.
	Taller #4: La narrativa	Reconocimiento de los diferentes momentos en una historia.	-Identificación de emociones. -Toma de la perspectiva del otro.
	Taller #5: Tipos de texto audiovisual.	Identificación de los diferentes tipos de texto audiovisual Identificación del propósito de cada texto.	-Identificación de emociones -Toma de la perspectiva del otro. -Seguimiento de reglas.
	Taller #6: Los personajes	Identificación de personajes. Descripción de sus características generales. Clasificación de acuerdo a los roles asignados	-Identificación de emociones. -Toma de la perspectiva del otro. -Seguimiento de reglas.
	Taller #7: Intención: análisis del texto audiovisual y lectura crítica.	Identificar la idea o el mensaje que desea transmitir el autor.	-Identificación de emociones. -Toma de perspectiva del otro. -Seguimiento de reglas.

11

El componente de ciudadanía se desarrolló de forma transversal a lo largo de todo el proceso, pero en cada momento se hizo necesario enfatizar en funcionamientos cognitivos diferentes. Al iniciar fue necesario hacer énfasis en el seguimiento de normas para poder establecer junto con las niñas y los niños unas reglas de juego que permitieran desarrollar los talleres y aprovechar las participaciones.

### 3.6.3 Entrevista cualitativa

La entrevista cualitativa fue definida como una relación que se establece entre el entrevistador y el entrevistado donde se recopila información de una forma flexible, sin tener cuestionarios rígidamente estructurados que limitaran la expresión del entrevistado durante el proceso, permitiendo a los niños y niñas participantes expresarse, y al entrevistador mientras escuchaba, reflexionar sobre la respuesta emitida y rediseñar si fuese necesario (Babbie, 2000).

La entrevista cualitativa estructurada con una guía, contó con las siguientes características: estuvo delimitada por tópicos; se trataron los mismos temas con todos los participantes y en consecuencia, con esto se buscó recolectar la misma información (Bonilla & Rodríguez, 1995).

Entrevista para niños (anexo 5): este instrumento se dividió en dos partes fundamentalmente; la primera que buscó analizar la capacidad crítica de niños y niñas de 5 y 6 años, en esta área analizó aspectos como recordación y comprensión del contenido observado, recordación de los personajes y sus características, gustos y preferencias en relación con los personajes, intención explícita del contenido observado. También se daba la posibilidad a los niños y las niñas de proponer cambios en el dibujo animado, y a lo largo del discurso se analizó si ellos diferenciaban la realidad de la fantasía.

La segunda parte del instrumento analizó cómo va el proceso de desarrollo de los tres funcionamientos cognitivos que deben trabajarse en primera infancia para alcanzar el desarrollo de las competencias ciudadanas. Inició analizando la identificación de emociones en los personajes, posteriormente el reconocimiento de la perspectiva del otro, y por último, manejo de reglas en los personajes del contenido observado.

Este instrumento incluyó imágenes de apoyo, lo cual facilitó al niño o niña entrevistada responder y le daba mayor seguridad al encontrarse frente al instrumento. Cada una de las preguntas incluyó una serie de re-preguntas, que daban la oportunidad al niño o la niña entrevistada de comprender mejor qué se estaba preguntando y argumentar su respuesta.

Entrevista a padres (anexo 6): Este instrumento buscó analizar características socioeconómicas de los participantes y sus familias, además de determinar aspectos como: acceso, regulaciones, tiempo frente a la pantalla, acompañamiento, y percepciones de los padres y las madres acerca de lo conveniente que es ver televisión y los gustos de sus hijos.

### **3.7 Método de análisis: la triangulación**

Esta técnica es utilizada en gran variedad de investigaciones con el propósito de analizar los datos de forma holística e integrada y teniendo en cuenta diferentes puntos de vista. Aguaded (1998 pp: 1099) hace suyas las palabras de diferentes autores y define la triangulación como:

“La combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos” (Denzin, 1978; Patton, 1980: 464 y ss.; Walker, 1989: 101 y ss.; Cohen y Manion, 1990: 331-352; Evertson y Green, 1989: 388-393). En definitiva, se trata de “reunir una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problema... Implica también que los datos se recogen desde puntos de vista distintos y se realizan comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo y en varios momentos, utilizando perspectivas diversas”.

## **4. Resultados**

### **4.1 Mirada inicial**

Al iniciar el presente estudio se realizaron una serie de actividades preliminares que constituyeron una mirada inicial de la realidad estudiada, permitiendo recolectar información que sirvió fundamentalmente para dos cosas. Primero, permitió a las investigadoras obtener un acercamiento a la población y realidad en la que se desarrollaría el proyecto; segundo, reconocer características de la población que resultaron pertinentes para diseñar y desarrollar la acción investigativa del proceso de formación, teniendo en cuenta estrategias pedagógicas adecuadas de acuerdo con las necesidades de los participantes. Estas actividades fueron: entrevistas a padres de familia y taller de socialización del proyecto, taller de gustos y preferencias con los niños y las niñas, y entrevistas cualitativas aplicadas también a los infantes para tener una mirada inicial de cómo se relacionan con la televisión y sus contenidos, e identificar en qué medida realizan lectura crítica de los mismos.

La información recolectada durante estas actividades fue triangulada y a partir de ella se estructuró lo que se presenta como lectura inicial. Los comentarios emitidos por los niños y las niñas, se marcaron con la letra inicial del nombre, la edad, y el colegio donde estudian, para cumplir con el acuerdo de confidencialidad establecidos con padres y madres al iniciar el proceso.

#### **4.1.1 Relaciones que los niños y las niñas establecen con la televisión**

Las relaciones que niños y niñas establecen con la televisión pudieron ser caracterizadas a partir de los siguientes elementos: tiempo de consumo, usos de la televisión, contenidos vistos, compañía, mediaciones y regulaciones.

#### 4.1.1.1 Tiempo

Los niños y las niñas del presente estudio asisten al colegio de lunes a viernes en el horario de la tarde que va de las 12 m. a las 5 p.m., razón por la cual los padres y las madres afirman que ellos y ellas ven televisión diariamente; de hecho es la actividad prioritaria en tiempo de ocio, principalmente en el horario de la mañana y en la noche, justo cuando no están en jornada escolar. Vale la pena recalcar, que es en esos períodos de tiempo que la franja infantil es restringida en los canales nacionales Caracol y RCN, precisamente los más vistos por ellos y ellas. También los padres y madres declararon que el 34% de los niños y las niñas ve televisión en promedio 1 hora diaria, el 28% asegura que sus hijos e hijas ven 2 horas; el 6% asegura que 3 horas; y el 31% dice lo hace más de 3 horas al día. Esta información coincidía con los testimonios que ofrecieron los niños y las niñas espontáneamente cuando se hablaba de su relación con la televisión.

*“yo veo televisión con mi mamá en la noche, porque en las mañanas hago las tareas”  
(S, niña de 5 años. Colegio Domingo Sabio)*

#### 4.1.1.2 Usos de la televisión

Entre las razones citadas por los padres y las madres por las cuales permiten que los niños y las niñas vean televisión, está que entretiene a los niños y las niñas (47%).

*“Ella se dedica a ver televisión y se queda quietecita no anda por ahí molestando y neceando y me deja hacer los oficios de la casa”.  
(M, madre de 31 años)*

El 19% de los padres y madres gustan que sus hijos o hijas vean televisión porque la consideran como una generadora de aprendizajes, pues les presenta experiencias nuevas a las que no podrían tener acceso de otro modo. El 16% respondió que ver televisión es mejor que estar en la calle. Los adultos perciben la televisión como un espacio seguro, donde los niños y las niñas pueden ocupar su tiempo de ocio sin ninguna contraindicación, debido a que los mantiene dentro del hogar y los infantes no andan solos por las calles, espacio valorado como agresivo y peligroso.

*“Prefiero tener a los niños viendo televisión en la casa a que anden por la calle correteando y buscando algún peligro, por lo menos uno sabe que están ahí y no les va a pasar nada”.*  
(P, padre de 38 años)

Los niños y las niñas ven televisión por tres razones: la primera porque les gusta, les parece divertido. La segunda, porque les sirve para ocupar su tiempo libre, ven televisión cuando no tienen otras actividades por realizar; y la tercera razón, es por solicitud de sus padres y madres, quienes les prenden el televisor para poder realizar tareas del hogar. Algunos de los participantes mencionaron ejemplos referidos a que las madres les sugieren ver televisión cuando ellas quieren ocuparse en los oficios de la cocina y no quieren que ellos o ellas entren allí.

*“mi mamá me dice siéntate ahí, mientras yo hago la comida, no me deja ir a la cocina porque me quemó”.*  
(S, niña de 5 años. Colegio Domingo Sabio).

#### 4.1.1.3 Contenidos

Los niños y las niñas mencionaron que en su hogar suelen ver mayoritariamente noticieros, telenovelas y dibujos animados, y estos últimos son los preferidos. Para los infantes, las opciones de ver dibujos animados se encuentran restringidas a los fines de semana en el horario de la mañana<sup>12</sup>, a menos que tuvieran la posibilidad de ver canales por suscripción, lo cual no hacen permanentemente, debido a la situación económica de sus familias<sup>13</sup>. Sin embargo, al preguntar a las madres y padres de familia si en su casa tenían televisión por cable, el 84% de los encuestados afirmaron que sí y solo el 26% dijo que no tenía acceso a este servicio.

Los padres y las madres que reconocen no tener acceso a la televisión privada, aseguran que buscaron estrategias para que sus niños y niñas pudieran ver contenidos apropiados para su edad, razón por la que ocasionalmente compran videos de los capítulos de las últimas temporadas de series como *La princesita*

<sup>12</sup> Horario en el que existe una franja infantil de cuatro horas en canales públicos y privados.

<sup>13</sup> Las familias de los niños participantes viven en situación de pobreza en barrios periféricos de la ciudad de Barranquilla. Muchos de los padres y las madres se dedican a oficios con poca remuneración y no cuentan con ingresos suficientes para pagar televisión por cable. Algunos la pagan pero el servicio no es continuo, pues se retrasan con las cuotas y les suspenden el servicio.

*Sofía, Ben 10, El show de Mickey Mouse, Peppa pig, Frutillitas*<sup>14</sup>, entre otros, que según ellos, envían mensajes positivos para sus hijos.

Se pudo identificar que tanto padres y madres, como niños y niñas suelen desconocer los nombres de los programas. Los primeros, para referirse a los contenidos usan una descripción de los personajes y eventos principales que caracterizan el programa. Y los segundos, suelen referirse a ellos con los nombres de los personajes principales.

Durante las noches, los niños y niñas acompañan a sus padres y madres a ver telenovelas, *reality shows* y noticieros, lo cual nos permite precisar que si bien los niños y las niñas consumen contenidos diseñados para su edad, también consumen de forma continua formatos televisivos diseñados para adultos, que son seleccionados de acuerdo con la dieta televisiva consumida por sus cuidadores.

#### **4.1.1.4 Compañía**

Las familias de los niños y las niñas participantes son familias numerosas y ellos /ellas interactúan dentro de la misma casa con abuelas, tíos, primos, etc. En la mayoría de los casos los roles se distribuyen de forma tradicional: el padre de familia trabaja y garantiza el sustento; la madre realiza actividades informales, generalmente dentro del hogar para tener algún ingreso y a la vez cuidar a sus hijos. En este tipo de hogares normalmente se encuentra un solo televisor, el cual se ubica en un lugar común para el grupo familiar. Los padres y madres dicen que los niños y niñas no ven televisión solos, sino que generalmente se encuentran en compañía de otro miembro de la familia, y es la madre la que en la mayoría de los casos (72%), acompaña la actividad de ver televisión, seguida por los hermanos (47%) y el papá (38%).

#### **4.1.1.5 Regulaciones**

Con respecto al acceso al medio, los niños y las niñas participantes manifestaron no decidir cuándo ven televisión. Sin embargo, relatan que la pueden encender cuando quieren y no dependen de que el padre, la

---

<sup>14</sup> Estas series animadas son transmitidas en canales como *Nickelodeon, Disney Junior, Disney Chanel* y *Discovery Kids*.

madre o algún adulto se las encienda. Es decir, que han logrado la habilidad técnica para acceder a los contenidos cuando deseen, lo que puede interpretarse como autonomía para acceder a la televisión.

Algunos niños y las niñas se quejan de que los adultos no les permiten ver ciertos programas que sus compañeros pueden ver sin ninguna restricción en sus casas, aunque manifiestan que cuando esto sucede, buscan la forma de acceder a ellos.

*“En la casa cuando estoy con mi abuela no me deja ver Peppa, ella dice que es del diablo, pero cuando ella sale, escondida pongo la televisión y mi hermano también ve televisión conmigo, yo no sé por qué ella hace eso”.*

(T, niña de 6 años, Colegio Domingo Sabio)

Otra razón para que los niños y las niñas elijan cierto tipo de contenido se relaciona con el control ejercido por los adultos del hogar, el cual aún es fuerte y son ellos los que sintonizan aquellos canales que desean que sus hijos vean. Dependiendo del acceso que los infantes tienen a los canales y contenidos, se marca la preferencia por los programas. De hecho, algunas veces no gustan de algunos programas porque sencillamente no los pueden ver o los tienen prohibidos. Los niños y las niñas desconocen aquellos contenidos emitidos por canales como la Señal, Telecaribe, Teleantioquia, entre otros, los cuales son más parecidos a su realidad cotidiana que aquellos importados, debido a que no son sintonizados en sus casas.

Según lo relatado por los niños y las niñas, la regulación realizada por padres y madres puede ser considerada como permisiva respecto al horario para ver televisión, debido a que se ordena a los infantes dormir en la noche solo si requieren levantarse temprano al día siguiente. Si no es así, los dejan ver televisión sin tener en cuenta el horario, ni las franjas protegidas para la infancia. Es decir, que pueden tener acceso a contenidos no aptos para niños y niñas sin ninguna restricción familiar.

La mayoría de los padres y las madres entrevistados, reconocen que les gusta que sus hijos vean televisión; por esta razón tratan de garantizar que no vean cualquier tipo de contenido expuesto en las pantallas, sino aquellos que puedan resultar útiles, aunque no son explícitos en relación con el tipo de utilidad a la que se refieren o no ofrecen detalles que integren una perspectiva informada y crítica.

Según los padres y madres, son ellos quienes detentan mayoritariamente el control de la televisión. Al preguntarles por quién selecciona los programas vistos en casa, el 72% respondió que la mamá mientras el



papá no está, pues cuando este llega, gana el control. El 8% aseguró que la selección de canales la realiza el padre. Solo el 20% afirma que la selección de programas la realizan los niños y las niñas.

*“Yo mismo les pongo los programas que van a ver, y si van a pasar el canal me avisan”.*  
(T, padre de 42 años)

Los adultos prefieren no ver la programación infantil y al momento de seleccionar lo que van a observar en familia lo hacen de forma autoritaria, no participativa, sin valorar los gustos y preferencias de los niños y las niñas. Cuando hay que compartir el televisor, los niños deben ceder estos espacios a las personas mayores que se encuentran en el hogar, quienes sintonizan aquellos programas que son de su preferencia.

Al preguntar a los padres y las madres qué tipo de programa permiten ellos y ellas que vean sus hijos, el 88% respondió que dibujos animados, el 6% dijo que programas educativos y solo el 2% asegura que permite ver a sus niños y sus niñas telenovelas. Esto se corrobora durante el taller donde los padres y madres aseguraron que consideran que los dibujos animados son contenidos apropiados para los infantes y les permiten verlos sin ninguna restricción, con excepción de *Los Simpson*, serie animada que es evaluada negativamente por tener contenidos percibidos como violentos. Los padres estiman que Bart sería un mal ejemplo para los niños y que si estos deciden copiar sus conductas se volverían “niños malos”. También valoran negativamente programas como *Hello Kitty* debido a que es considerado como satánico, por aquellos padres y madres pertenecientes a grupos religiosos evangélicos. A algunos niños y niñas no les permiten ver Bob esponja, porque el personaje es considerado homosexual.

Una vez se tuvo este acercamiento, se pudo precisar que resultaba necesario al iniciar espacios de diálogo y acuerdos donde se promoviera un ambiente de respeto hacia el otro y sus opiniones, donde se pudiera hablar de lo que se ve en televisión, así como se habla de lo que pasa en casa o en el barrio, ya que la televisión es un espacio público común en el cual convergen los intereses de los asistentes. Este ejercicio les permitiría a los niños y a las niñas comenzar a desarrollar actitudes para un ejercicio ciudadano responsable y comprometido.

Al finalizar este proceso se hizo una devolución de la información recolectada a los niños y niñas, quienes corroboraron los datos obtenidos y aclararon que aunque ellos prefieren los dibujos animados, también les

gustan los programas infantiles donde los personajes son representados por actores, como por ejemplo *Junior Express*.

#### 4.1.1.6 Mediaciones

El canal de televisión preferido por los padres y las madres es *Discovery Kids*, ya que reconocen en su programación material educativo. Las madres promueven el gusto de las niñas por las princesas, ya que son consideradas como delicadas, tiernas, suaves y sensibles. Además, les recuerda su propia infancia y aspiraciones, pues a ellas también les gustaban las historias clásicas protagonizadas por princesas.

*“Cuando yo era niña veía la cenicienta, esa historia es linda, pero antes verla era difícil, había que ir al cine, ya no, ahora la pasan a cada rato en televisión”.*  
(X, madre de 32 años)

Ahora bien, según los testimonios de los niños y las niñas, puede interpretarse que los padres y las madres no ejercen una mediación intencional frente a los contenidos de televisión, ya que no suelen dialogar en casa mientras se está viendo televisión. Los infantes manifestaron que si intentan hablar mientras se ve un programa, sus padres y madres les piden que bajen el volumen de la voz o se vayan a otro lado de la casa.

Los contenidos se vuelven significativos para ellos y ellas cuando son asociados a productos o eventos relacionados con su vida cotidiana. Muchas veces estos gustos son adquiridos gracias a las valoraciones que los padres y las madres dan acerca de los programas y los productos que les compran, ya sea para decorar su habitación o celebrar su cumpleaños.

*“Mi cumpleaños fue de la Princesita Sofía y mi mamá me compró una corona y un vestido morado”.*  
(K, niña de 5 años. Colegio Domingo Sabio)

Alrededor de este personaje existe todo tipo de productos, prendas de vestir, juguetes, útiles escolares, etc., lo cual lleva a que se encuentre presente de forma permanente en los espacios cotidianos de los niños y las niñas.

La interacción con los pares también es una mediación importante. Los niños y las niñas comentan con sus pares acerca de los programas que ven en casa y se distribuyen en los juegos los personajes para

representar diálogos. Por ejemplo, cuando se realizó el acercamiento, los niños frecuentemente jugaban Ben 10, y asumían los roles de los personajes y recreaban situaciones vistas en los capítulos de esta serie. Era frecuente escucharlos decir: “*tú eres la momia y yo Ben*”.

#### 4.1.2 Gustos y preferencias

La indagación acerca de los gustos y preferencias de niños y niñas en relación con la televisión se llevó a cabo en diferentes sesiones. Para hacerlo se les motivó a expresar opiniones, intentando que todos y todas participaran. En principio no se obtuvo mucha información ya que la dinámica de clases cotidiana de estos estudiantes no suele motivar a la participación, razón por la cual los niños y las niñas se muestran silenciosos y desconectados del tema que se está trabajando. Se preguntó a los niños y las niñas acerca de su gusto por ver televisión, ante lo cual, todos y con gran entusiasmo respondieron “*a mí*”, sin dudar de su respuesta.

Al preguntar a los niños y las niñas acerca de los programas de televisión les gusta ver, notamos que expresan con claridad y contundencia qué tipo de contenidos les gustan y los que les disgustan, aunque no establecen con precisión programas concretos, sino que se refieren a géneros. Expresan, por ejemplo, me gusta ver muñequitos, noticieros, series o películas, aunque en principio no mencionaron el nombre de ninguno. Se siguió la indagación y se profundizó en los cuestionamientos y comenzaron a recordar y dar nombre de tales contenidos.

Es así como entre los programas favoritos comenzaron a aparecer los siguientes: *Peppa pig*, *la Dra. Juguetes*, *La princesita Sofía*, *Ben 10*, *Milli y Molly*, *Daniel tigre*<sup>15</sup>, *La playita*<sup>16</sup> y *Tu voz estéreo*<sup>17</sup>. También expresaron que les gustan mucho algunas películas animadas que son emitidas en la televisión como *Toy story* o *Enredados*<sup>18</sup>.

---

<sup>15</sup> Series animadas emitidas en *Disney Junior*, *Discovery Kids* y *Nickelodeon*. Canales infantiles de la televisión por suscripción.

<sup>16</sup> Novela emitida por el canal RCN en el horario de 10 de la noche.

<sup>17</sup> Serie del canal Caracol. Se transmite de lunes a viernes a las 6 de la tarde.

<sup>18</sup> Películas infantiles producidas por Disney.

Las razones por las cuales seleccionan un contenido son variadas; por ejemplo, les gusta *Peppa Pig* porque muestra la vida en familia, de hecho, una niña mencionó como razón que “*Peppa tiene un hermanito y amigos*”. Les gusta *La princesita Sofía y la Dra. Juguetes* porque son bonitas y tienen magia; *Ben 10* por las peleas; *Tu voz estéreo* porque muestra historias diferentes y *La playita* porque es muy divertida, da risa y la ven con su mamá. También dicen que les gustan aquellos programas donde presentan animales, aquellos que tienen canciones durante el desarrollo de la historia y los que muestran sitios que relacionan con su entorno o su vida. Llama la atención el hecho de que entre los programas favoritos de los niños y las niñas se encuentre *La playita*, serie emitida por canal RCN. Esto deja ver la ausencia de regulaciones familiares, así como existencia de una oferta nacional de canales y programas infantiles reducida que deja descubiertas varias franjas en las que niños y niñas ven televisión y no pueden tener acceso a contenidos apropiados para su edad.

También encontramos que el gusto por los programas varía dependiendo del género; es decir, si se es niño o niña. Los niños prefieren los programas donde haya muchas aventuras con personajes extraños, movimiento, velocidad, peleas, acción y fuerza; mientras las niñas prefieren programas donde la narrativa sea lo principal y las historias permitan a los protagonistas tener un final feliz. Estas poseen mayor flexibilidad frente a los contenidos vistos, dicen ver programas concebidos para niños y para niñas sin dificultad, incluso admiten que les gustan y los incluyen en sus espacios de juego. A los varones les cuesta más trabajo reconocer que ven y disfrutan de contenidos infantiles, que a su juicio, son para niñas.

*“Te digo un secreto...a mí me gusta la princesita Sofía, yo me lo veo, ella es muy bonita...  
pero no se lo digas a nadie”.*  
(S, niño de 5 años, Instituto Pestalozzi)

Durante la exploración, también se llevó a cabo un juego, donde se mostraron imágenes de diferentes programas infantiles para que los niños y niñas los reconocieran<sup>19</sup>. Se encontró que ellos y ellas aseguran haber visto alguna vez en casa programas de canales privados, mientras que los programas infantiles transmitidos en canales públicos como Telecaribe o la Señal les son desconocidos. No hay que perder de vista que los niños y las niñas observan los mismos canales que los adultos y demás acompañantes en el hogar.

---

<sup>19</sup> Se incluyeron contenidos de canales nacionales públicos y privados, así como de canales de televisión por suscripción.

A los niños y niñas participantes no les gustan los comerciales porque les quitan la secuencia del programa que están viendo; es decir, lo consideran algo incómodo o frustrante.

También manifestaron que no ven programas como *La casa de Mickey Mouse*, por ser considerados como contenidos para niños menores o “bebés”, y dicen que suelen descartar aquellos programas de televisión donde la historia es repetitiva y el final es fácilmente predecible.

*“Uno ya sabe qué va a pasar... siempre pasa lo mismo”.*  
(K., niña de 5 años, Colegio Domingo Sabio)

Los noticieros son considerados “aburridos y lentos” o que “siempre muestran lo mismo”. Los niños y las niñas sienten rechazo ante las imágenes violentas presentadas en las diferentes emisiones. Diferencian sin dificultad cuáles son los programas para adultos y los programas infantiles. También valoran de forma positiva aquellos espacios que pueden compartir con sus padres y generan celebraciones colectivas, como los partidos de fútbol del Mundial 2014.

Por su parte, padres y madres solo coinciden con la información de gustos y preferencias de sus hijos e hijas en uno de los contenidos televisivos: *Peppa Pig*. De resto, mencionaron contenidos que los niños y niñas no mencionaron, como por ejemplo: El *show de Mickey Mouse*, *Los cuentos de los hermanos Grimm*, *El hombre araña* y *Barnie*. Ahora bien, sí coinciden con películas que no emiten en la televisión pero hacen parte de la cartelera de cine. También se observó que padres y madres suelen desconocer los nombres de los programas y para poder emitir una respuesta describen alguno de los personajes. Esto nos permite suponer dos cosas: la primera, que si bien los padres ven televisión con los niños y las niñas, al hacerlo solo observan contenidos para adultos; y que los padres se interesan poco por los contenidos que observan sus hijos y por esta razón no logran recordar elementos sencillos característicos de dichas series animadas.

### 4.1.3 Lectura crítica de televisión

Las entrevistas que dieron paso a la exploración de la lectura crítica de televisión se hicieron en función del capítulo *Un desastre real*<sup>20</sup> de la serie *La princesita Sofía*, atendiendo a que constituye uno de los contenidos preferidos de niños y niñas, y desde la concepción de crítica adoptada en esta investigación, esto es un aspecto clave para desarrollar procesos de estas características.

Lo primero a lo que nos enfrentamos fue a la necesidad de realizar la observación del contenido de forma colectiva, ya que cuando los niños y las niñas lo hacían de forma individual se mostraban muy ansiosos y se preocupaban de forma exagerada por contestar correctamente, a la vez que se fatigaban con mayor facilidad, lo cual disminuía su participación y la calidad de sus respuestas. De manera colectiva se pudo comentar el capítulo entre pares.

#### 4.1.3.1 Personajes

Los niños y las niñas identificaron los personajes que hacen parte de la serie animada, pero no los describen ni enuncian características significativas de ellos. Solo se refieren a aspectos relacionados con su apariencia física, más específicamente dicen si son bonitos y feos.

Identifican con claridad cuáles son los antagonistas de las historias y expresan abiertamente el desprecio por estos personajes; pero no enuncian abiertamente que sea por las acciones realizadas durante el capítulo ni por las consecuencias que esto trae a los demás personajes de la serie. No argumentaron con claridad las razones por las que un personaje de la serie les agrada o les desagradaba.

*“No me gusta porque es malo, malo... es feo”.*  
(Niño de 5 años, Colegio Domingo Sabio)

Al iniciar el proceso se notó también que los niños y las niñas no describían los comportamientos adecuados o inadecuados de los personajes, lo cual les dificultaba expresar con palabras cuáles eran sus personajes preferidos y aquellos personajes que les desagradaban.

<sup>20</sup>

Se puede acceder a este contenido en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=pLt7-Xm22RI>

Los niños y las niñas valoran más aquellos personajes que clasifican como superiores, ya sea por tener un estatus alto a nivel social o por tener “superpoderes”, sin tener en cuenta que estos personajes realizan actos poco favorables para los demás personajes de la serie. Ejemplo de esta situación es que el personaje *Amber*, en la *Princesita Sofía*, actúa muchas veces discriminando a otros personajes de la serie por no ser de la realeza, y aun así despierta mucha admiración entre las niñas.

*La princesita Sofía* es el personaje favorito de las niñas por las siguientes razones: es considerada muy bonita y les gusta su vestido morado. El personaje favorito de los niños es James debido a que es un niño igual que ellos. El personaje que menos les gustó a los participantes fué Cédric, el hechicero real, porque es feo y es malo.

Se puede evidenciar que los niños y las niñas valoran a los personajes femeninos por características más relacionadas con su aspecto físico; mientras que los personajes masculinos son valorados por aspectos como la fuerza. Esto puede ser porque existen estereotipos relacionados con el género, que ya han sido transmitidos a los niños y las niñas en las relaciones cotidianas, y se han ido asumiendo como características propias de cada género.

#### **4.1.3.2 Contenido de la historia**

Se encontró que a los niños y las niñas se les dificulta narrar la historia siguiendo una sucesión ordenada de acontecimientos. Les cuesta trabajo establecer una secuencia temporal que pudiera darle orden a la narración que realizaban apoyados en imágenes. En muchas ocasiones la descripción que realizaban se alejaba del hilo central de la historia, divagando en detalles que no tenían una relación directa con este.

*“... Amber fue a buscar sus tiaras y se las puso todas, todas, ella es muy graciosa y los padres se durmieron y el mayordomo llegó y llamó a los padres”.*  
(Esto último no sucede realmente en la historia y ese acontecimiento es secundario).  
(T, niño de 5 años, Colegio Domingo Sabio).

Al momento de reconstruir la historia lo hacían desde el nudo, ignorando por completo aspectos introductorios que contextualizan la historia y le dan sentido a lo que ocurre posteriormente.

También se observó que los niños y las niñas no se fijan en el título de la historia y realizan otras actividades que desvían la atención mientras observan el programa de televisión, como por ejemplo, conversar con los compañeros, colorear, distraerse con sonidos. Suponemos que estas situaciones interfirieron en que los niños y niñas pudieran realizar un ejercicio de organización mental que les permitiera situar eventos, escenarios, elementos secundarios o información importante para dar sentido a la historia.

No relacionan conscientemente la musicalización con el contenido de la escena, pero sí logran diferenciar entre una canción triste y una animada. En las escenas donde aparecen canciones que los niños y niñas perciben como alegres, se reconocen menos las situaciones desarrolladas y las acciones de los personajes. Recuerdan con mayor facilidad el ritmo o la letra de la canción escuchada, que las imágenes que muestran la evolución de la historia, razón por la cual interpretamos que la musicalización puede dispersar a los niños y niñas e incidir en el cambio del foco de atención. En cambio, cuando la música de fondo es suave, logran enfocar la atención en el contenido de la historia y pueden recordar dicha información.

Los niños y las niñas no proponen cambios en el contenido visto, aceptando la historia en su totalidad sin considerar elementos que podrían modificar el curso de la historia.

#### **4.1.3.3 Intención**

Respecto a la intención, los niños y las niñas presentaron algunas dificultades para comprender inicialmente el mensaje textual del dibujo animado observado, por esta razón les costaba realizar un recuento con datos generales de la historia y entender su significado. Tuvieron dificultades para establecer relaciones temporales suficientes entre las imágenes, de tal forma que pudieran darle una secuencia lógica al contenido.

La apreciación del texto audiovisual realizada por los niños y las niñas, permitió observar que identificaban elementos mínimos pero no suficientes para comprender el mensaje detrás del texto ni comprender el punto de vista que busca presentar el autor, ni la intención del relato. No hacían referencias al mensaje implícito y les costó trabajo reconocer la moraleja de la historia.



#### 4.1.3.4 Diferencian entre realidad y fantasía

Alrededor de este aspecto se encontró que la mayoría de los participantes tenían herramientas mentales que les permitían diferenciar la realidad de la fantasía y separar aquellos elementos y situaciones vividas en la televisión de su realidad. Según Messaris (1986), citado por Buckingham (2005), esto resulta fundamental para iniciar la estimulación de la capacidad crítica.

Solo algunos niños y las niñas no diferenciaron la realidad de la fantasía y en el discurso entrelazaban situaciones vividas por ellos con el relato de la televisión, o no controlaron sus emociones y gritaron frente a la pantalla como si ellos fueran parte de la historia. En el capítulo *Un desastre real*, James uno de los personajes principales de la historia quebró un vitral, lo cual desencadenó una serie de acontecimientos. Ante esto una de las niñas expresó con preocupación:

*“Mi mamá me va a regañar porque yo partí la ventana”*  
(M, niña de 5 años, Colegio Domingo Sabio)

#### 4.1.4 Ciudadanía

En este apartado se relaciona la información correspondiente a la lectura crítica en función de la ciudadanía que desarrollaron los niños y niñas, teniendo en cuenta los tres funcionamientos cognitivos básicos que deben ser estimulados en primera infancia para promover el desarrollo de las competencias ciudadanas.

##### 4.1.4.1 Identificación de emociones

La información recolectada permitió encontrar que el desarrollo de este funcionamiento cognitivo se encuentra en un nivel básico porque los niños y las niñas reconocían las emociones en los personajes, mas no eran capaces de nominarlas; solo usaban los términos “bien” y “mal” para explicar los diversos estados de ánimos y emociones que experimentan los personajes de las historias.

“-Entrevistadora: ¿Cómo crees tú que se sintió el rey en ese momento?

-W niño de 5 años: muy mal.

-Entrevistadora: ¿Por qué?

- W niño de 5 años: (después de un largo silencio) porque el niño dañó el vidrio”.

No reconocen que las emociones de los personajes de la historia pueden variar en la medida que cambian los acontecimientos. Recuerdan con mayor facilidad aquellas situaciones donde se presentan emociones como la tristeza y la rabia, pasando por alto emociones positivas como la alegría. Tampoco reconocen que un mismo personaje puede experimentar distintas situaciones y hacer sentir diferentes emociones a los demás, aunque sean protagonistas o antagonistas. Enuncian que los “personajes malos” pueden hacer que las personas que se encuentran a su alrededor sientan solo cosas malas, y que los personajes que son percibidos como buenos no pueden causar emociones como tristeza o rabia en los demás personajes.

Al pedirles que explicaran cuáles eran las causas (hechos, situaciones, acontecimientos) que habían desencadenado emociones en los personajes de la historia, no pudieron argumentar una respuesta. Solo una proporción menor de niños y niñas estructuró una respuesta que les permitió emitir una explicación. La elaboración del discurso se tornó complicada, pues en muchas ocasiones los niños y las niñas parecían tener las ideas, pero no encontraban las palabras para expresarlas. Esto puede deberse a que en su entorno familiar y escolar se estimulan poco las habilidades comunicativas de los participantes, el vocabulario de los padres y las madres también es limitado y no enriquecen las expresiones de los niños. Además, el desarrollo del proyecto permitió conocer que las emociones son un tema sobre el cual no se dialoga constantemente, lo cual puede interpretarse como que los niños y las niñas del presente estudio no han introducido este tipo de términos a su lenguaje cotidiano.

Se pudo conocer a lo largo del proceso que a los niños y las niñas no se les brindan espacios que les permitan expresar, conocer, interpretar y nominar los diferentes tipos de emociones existentes.

#### **4.1.4.2 Seguimiento de normas**

En el contexto donde se desenvuelven los niños y las niñas se encontró que la forma como se relacionan los adultos (profesora, padres y madres de familia) con ellos y ellas es autoritaria. No suelen dar opciones

a los niños y las niñas para que negocien y asuman voluntariamente conductas. Tampoco se promueve la reflexión alrededor de sus comportamientos y las acciones realizadas, ni como estas afectan a los demás o tienen consecuencias.

También pudo observarse que los espacios de juego, donde de forma espontánea los niños y las niñas establecen acuerdos que les permiten desarrollar esta actividad, son limitados. En el entorno escolar, las niñas y los niños no tienen espacios y ambientes suficientes para jugar. Esta acción va relacionada con el placer y se considera que debe ser un ejercicio de libertad, que en el caso de las instituciones educativas donde se trabajó, parece solo estar reservado para las clases de educación física.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que este funcionamiento cognitivo ha sido poco estimulado, lo cual se refleja en la entrevista, donde los niños y las niñas fueron capaces de referirse a las acciones que infringían las normas, pero no podían argumentar acerca de las razones por las cuales ese comportamiento era incorrecto; o cómo alterar esos acuerdos, o experimentar un comportamiento positivo o negativo podía generar consecuencias que afectan a los demás personajes del programa. Resultó curioso que los niños y las niñas no expresaron comentarios ante las acciones positivas de los personajes que observaron en el capítulo analizado.

#### **4.1.4.3 Toma de la perspectiva del otro**

El desarrollo de este funcionamiento cognitivo se ve de frente al egocentrismo propio de la edad, que limita significativamente la valoración de las diferencias y asumir los puntos de vista de las otras personas. Sin embargo, la escuela se convierte en un espacio de socialización constante donde niños y niñas comprenden lo que implica la compañía de los demás (fuera del grupo familiar, donde el niño tiene un lugar privilegiado) y este egocentrismo se ve confrontado. Es en este escenario donde los infantes comienzan a experimentar con nuevas acciones y conflictos que poco a poco dan lugar a experiencias que promueven el crecimiento de un ser humano más capaz de construir acuerdos que facilitarán su convivencia.

Uno de los principales hallazgos está relacionado con que la mitad de los niños y las niñas al encontrarse de frente a una situación conflictiva, les cuesta identificar cuál es el problema que genera dichas situaciones en la historia. Tampoco reconocen las partes del conflicto, ni las posiciones que asumen los

distintos personajes. No analizan objetivamente una situación de la televisión, pues si no se encuentran directamente vinculados (en lo personal) a la situación, no emiten ninguna opinión. La mayoría de estos niños tiene 5 años de edad.

*“Las personas de ese programa no se parecen a mí, ni a lo que hago en mi casa”.*  
(E, niño de 6 años de edad, Colegio Domingo Sabio)

Ahora bien, la otra mitad de los participantes sí puede realizar un análisis sencillo de la situación que les permite reconocer la situación conflictiva, la posición de los personajes en el conflicto, sentir interés por otras personas y además proponer una solución al conflicto. Estos niños y niñas se encuentran principalmente en la edad de 6<sup>21</sup> años de edad.

## **4.2 Proceso de formación para el fortalecimiento de la lectura crítica de televisión**

En este apartado se expone el proceso llevado a cabo para desarrollar una estrategia de educación en medios con énfasis en ciudadanía, donde se generaron espacios para el diálogo y se utilizaron actividades como talleres y juegos, a partir de los cuales se pudiera fortalecer la lectura crítica en niños y niñas de primera infancia frente a la televisión.

La propuesta formativa se estructuró en cuatro módulos. En el primero, se desarrollaron aspectos de estimulación cognitiva; en el segundo, se trabajó sobre introducción acerca del medio televisivo y elementos del lenguaje audiovisual; en el tercero, se trabajó la lectura crítica a partir del análisis textual y análisis discursivo (intención) de los textos audiovisuales; en el cuarto, que no fue secuencial sino transversal al proceso, se desarrollaron los funcionamientos cognitivos de las competencias ciudadanas estipulados para primera infancia.

En la acción, el proceso fue diseñado y rediseñado vinculando, por un lado, los referentes teóricos y conceptuales que sustentan el estudio; y por otro, los resultados que se obtenían a partir de la

---

21 Es bueno aclarar que con esto no estamos afirmando que el desarrollo de las competencias o los funcionamientos cognitivos se dé espontáneamente al llegar un a edad determinada; solo describimos los resultados, y esto puede ser muestra de que los niños de esta edad han tenido mayores experiencias que les permiten acercarse más al próximo estadio del desarrollo.

investigación, toda vez que se avanzaba en las observaciones, levantamiento de información y reflexiones constantes surgidas durante el desarrollo de las actividades puestas en marcha.

Por ejemplo, cuando se pensó la propuesta inicial de formación no se contempló trabajar con los niños y niñas habilidades mentales básicas. Sin embargo, el acercamiento y actividades de investigación iniciales, permitieron observar que los niños y niñas participantes tenían dificultades, entre otras, para concentrarse, prestar atención, elaborar respuestas, emplear secuencias lógicas y temporales, lo que nos sugirió la necesidad de incluir actividades dirigidas a fortalecer la atención, memoria, secuenciación, clasificación y concentración antes de proceder con actividades relacionadas con el proceso de educación en medios.

De esa manera, se presenta cada uno de los talleres organizados en dos módulos: *Velozmente* y *Eso de la televisión*. En cada taller se incluye una reflexión inicial que da cuenta de los aspectos tenidos en cuenta por las investigadoras para la planeación de los mismos, retomando la información arrojada por la misma investigación, así como la línea conceptual que sustenta el estudio. También se incluyen los objetivos propuestos y la descripción de actividades desarrolladas con sus correspondientes resultados y evidencias. Por último, se integra una reflexión final, sustentada en las observaciones que las investigadoras hacían en cada taller y que se constituía en insumo para la planeación, diseño y ejecución de los procesos siguientes, tal como lo exige un proceso de investigación de estas características.

#### **4. 2. 1 Módulo 1: Velozmente**

Reflexión de la planeación: durante este momento y después de haber tenido un acercamiento inicial, se encontró que la población de niños y niñas participantes presentaba dificultades a nivel cognitivo y comportamental que podían alterar el desarrollo de las actividades, debido a que los niños y las niñas mostraban no haber sido estimulados con anterioridad de manera suficiente en habilidades básicas de pensamiento. Fue entonces cuando las investigadoras decidieron diseñar una serie de talleres provocadores, donde los niños y las niñas pusieran a prueba sus habilidades mentales. Para esto se estructuró un grupo de actividades cortas que les permitieran a los participantes centrar su atención y responder con agilidad a los retos planteados. Teniendo en cuenta que los niños y las niñas participantes tienen como características el ser visuales, tal como se reconoce en la infancia de hoy por influjo de las TIC, se decidió proyectar imágenes llamativas con colores y dibujos que resultaran familiares y atractivos.

A partir de estas imágenes se realizaron preguntas que buscaron dirigir la atención de los sujetos sobre la actividad. Se hizo necesario estructurar los talleres de tal forma que pudiera hacerse acompañamiento a cada uno de los niños y niñas. También se decidió trabajar actividades grupales con los estudiantes, guiadas por las investigadoras, quienes acompañaron de cerca el proceso de cada niño, lo que permitió identificar aquellos puntos en los que se presentaron mayores dificultades para alimentar el diseño la sesión siguiente.

En este módulo se llevaron a cabo tres talleres (cinco sesiones) en cada institución educativa, con ejercicios de comprensión de lectura textual, usando inicialmente cuentos clásicos (audiocuentos, videos y textos escritos) a partir de los cuales los niños y las niñas realizaron ejercicios de organización de secuencias temporales, reconocimiento de personajes y situaciones acaecidas en las historias. Posteriormente, se trabajó esta misma actividad con las series televisivas animadas identificadas como preferidas por los niños y las niñas participantes del estudio. Se utilizaron capítulos de la serie *Peppa Pig* debido a su corta duración, sencillez de las historias y gusto que por este contenido manifestaron los niños de ambos géneros (mujeres y hombres).

La intención de trabajar con contenidos de estas características era promover entre los niños y las niñas la idea de comprensión de los textos audiovisuales, aumentando su motivación y autoconcepto al sentir que podían mejorar paulatinamente en el análisis de los programas.

Así, se trabajó con los infantes ejercicios para generar hábitos en el aula de clases, a fin de disminuir conflictos entre pares, desarrollar la capacidad de escucha, aprender a respetar el turno del compañero y trabajar en equipo. Dentro del proceso, estas actividades fueron nombradas como *Comportamientos inteligentes*.

El título del módulo *Velozmente*, obedece a la adaptación del nombre de un programa de televisión emitido en *Discovery Kids*, donde los niños y las niñas son desafiados a través del juego a realizar ejercicios de memoria, concentración y atención. (Anexo 7)

Taller No. 1: Ejercicios para desarrollo de la atención e identificación de detalles.

Taller No. 2: Ejercicios de secuenciación lógica y temporal.

Taller No. 3: Ejercicios de clasificación y análisis de categorías.

Reflexión de los resultados de la actividad: a partir de la realización de este módulo se avanzó en los siguientes aspectos: aumento de la confianza entre investigadoras y sujetos participantes, creación de un ambiente positivo de trabajo, reconocimiento de fortalezas y debilidades en el grupo, generación de estrategias para aumentar la participación y la motivación.

#### **4.2.2 Módulo 2: Eso de la televisión**

En este módulo se desarrollaron siete talleres que permitieron acercar al niño y a la niña al lenguaje audiovisual a través del contacto con el medio, la experimentación y el juego. Este momento del proceso formativo buscó empoderar a los participantes, quienes a través del conocimiento del medio, pudieron relacionarse de nuevas maneras con él, apropiarlo, desmitificarlo, cuestionarlo e interpelarlo.

##### **4.2.2.1 Taller 1. Visita al canal regional Telecaribe**

Este taller fue desarrollado a partir de dos sesiones.

- Sesión 1 (Anexo 8)

Reflexión de la planeación: la decisión de desarrollar esta visita estuvo sustentada en dos situaciones: la primera, el deseo de proporcionar a los niños y niñas una experiencia provocadora relacionada con la posibilidad de estar en un canal de televisión y hacer parte de la emisión en vivo que durante el tiempo de la visita se realizaba; la segunda, en sustentos conceptuales aportados por Nussbaum (2010), quien sugiere que este tipo de actividad además de aumentar la motivación, aumenta la conciencia del niño o niña ciudadana frente a los distintos grupos sociales.

Para desarrollar la visita se tuvo en cuenta la edad de los niños y las niñas y se informó a los profesionales del canal, de tal manera que la actividad estuviera acorde con las expectativas de este grupo poblacional, para permitir la exploración de los elementos y acercamiento a los diferentes personajes, presentadores,

escenarios y herramientas. También se solicitó que el lenguaje utilizado fuera sencillo y claro, acorde con la edad de los niños y niñas.

Objetivo: reconocer aspectos fundamentales de la producción audiovisual y las personas vinculadas con esta actividad.

Este taller implicó una visita al canal regional Telecaribe, en la cual se vivieron experiencias relacionadas con el conocimiento de cómo se realiza un programa de televisión, la tecnología utilizada alrededor del medio y el equipo humano que lo realiza; es decir, las personas detrás de la pantalla y tareas que cumplen. Esto último relacionado con la ciudadanía, en el sentido que proporciona a los niños y niñas una visión y una mayor comprensión de aquellos elementos utilizados cotidianamente y por lo tanto genera consciencia acerca de los diferentes grupos sociales existentes en su entorno, sus condiciones de vida y trabajo (Nussbaum, 2010).

En este ejercicio los participantes pudieron responder a los siguientes interrogantes: ¿cómo se hace la televisión?, ¿qué herramientas tecnológicas se usan para crear un programa?, ¿quiénes son las personas que hacen un programa de televisión?

Descripción de actividades: tras la llegada al canal, en grupos de 10 niños se visitaron diferentes lugares de las instalaciones. En primer lugar se llegó al set de grabación, donde los estudiantes conocieron a los camarógrafos, encargados de la iluminación y sonido, maquilladoras, presentadoras y al director del programa que en ese momento estaba siendo emitido al aire. Cada una de estas personas les explicó brevemente cuál era su labor y les permitieron experimentar con algunos elementos de su puesto de trabajo.

Luego, visitaron la sala de edición, donde se mostró a los participantes cómo se pueden alterar las imágenes, haciéndolas más brillantes, acercándolas o alejándolas, diferentes planos. En un tercer momento fueron a la sala de transmisión, donde se les mostró cómo se transmite una señal, cómo se asignan los espacios dirigidos a la publicidad y cómo se manejan los tiempos dentro de un espacio televisivo.



Finalmente, se visitaron las oficinas administrativas (contaduría, secretarías, auxiliares) y al igual que en el set de grabación, los profesionales les explicaron cuál es su labor y cómo contribuyen a la producción de un programa de televisión.

*Reflexión de los resultados de la actividad:* Los niños y las niñas mostraron altos niveles de motivación e interés durante el desarrollo de la actividad. El comportamiento y la participación variaron en los diferentes grupos<sup>22</sup>. Mientras los grupos 1 y 3 se mostraron muy tímidos, el grupo 2 preguntó acerca de todos los elementos que estuvieron a su alcance y el grupo 4 del Instituto Pestalozzi, mostro poco interés y mucha inquietud. Esto puede deberse a que los grupos del Colegio Domingo Sabio contaron con el acompañamiento del Coordinador, quien estableció a los grupos normas claras del comportamiento, y que los niños y las niñas del grupo dos contaron con la presencia de dos niños M (niña de 6 años) y E (niño de 5 años) con mucha facilidad para expresarse y participar. Durante esta sesión se pudo notar que la televisión es un medio que despierta mucho interés y curiosidad entre los niños y niñas desde la primera infancia, y que se atribuye un estatus alto a las personas que aparecen en televisión.

- Sesión 2

*Reflexión de la planeación:* esta sesión se realizó con el propósito de afianzar los temas tratados con anterioridad y recrear a través del juego, la experiencia vivida en la visita al canal. Esta actividad obtiene su sustento en los argumentos expuestos por Buckingham (2005), quien considera que:

“La simulación es una forma de juego de imitación o de roles: implica que los estudiantes se pongan en el papel de los productores mediáticos aunque sea de forma esencialmente ficticia”. (pp. 133)

También se encuentra apoyo en Nussbaum (2010), quien declara que las dramatizaciones permiten a los niños y las niñas salirse de la perspectiva individual y tomar la del otro a consideración, lo cual permite obtener distintas posturas intelectuales y visiones del mundo.

---

<sup>22</sup> Para realizar esta actividad se dividió el total de niños y niñas en cuatro grupos de 10 personas cada uno. Los grupos 1, 2 y 3 se conformaron con los estudiantes del colegio Domingo Sabio, el grupo número 4 se conformó con estudiantes del Instituto Pestalozzi; cada uno de los 3 grupos realizó el recorrido completo pasando por las diferentes áreas, administrativas y de producción.

Se identificó en este momento que resultaba necesario retomar con los participantes dentro del aula de clases, aspectos relacionados con la sesión uno, para que no se analizaran de manera aislada ni descontextualizada y hubiera coherencia entre esta actividad inicial y los temas que se iban a desarrollar posteriormente en el proceso de educación en medios.

Objetivo: reflexionar acerca de los diferentes roles que asumen las personas en la producción de la televisión.

Descripción de actividades: en el aula de clases se permitió a los niños y niñas expresar sus impresiones, percepciones y opiniones respecto a la experiencia vivida en la visita a Telecaribe, así como generar un espacio de diálogo acerca de la televisión y la forma como se relacionan con el medio en su casa. Posterior a esto se proyectó un video llamado *Cómo hacer un programa de televisión*<sup>23</sup>, en el que se explican especificidades acerca de la producción televisiva para conversar con los infantes de ello.

Adicionalmente, los niños y las niñas tuvieron la oportunidad de jugar a realizar un programa televisivo con elementos que ellos mismos realizaron con material reciclable, como cámaras, audífonos y micrófonos. Este espacio de juego les permitió distribuirse los roles y recrear lo observado en el canal durante la visita. Este ejercicio fue usado con el propósito de trabajar sobre el funcionamiento cognitivo de toma de perspectiva del otro. Los niños y niñas en el juego simbólico asumieron seriamente el rol asignado por sus pares, respetaron el turno, la palabra de su compañero y se colaboraron mutuamente en la realización del ejercicio.

Reflexión de los resultados de la actividad: durante la sesión 2, se mostraron muy seguros; llamó la atención cómo se distribuyeron roles y tareas en medio del juego, sin que se generaran conflictos y sin que se limitara la participación de ninguno de los asistentes. Cuando las investigadoras llegaron, comenzaron a expresar espontáneamente cuáles programas de televisión habían observado y con quién lo vieron; esto muestra que en ese momento los niños y las niñas ubicaron este espacio de formación como un espacio donde podían exponer sus vivencias, las cuales iban a ser valoradas por las investigadoras.

---

<sup>23</sup> Este video fue incluido porque se consideró pertinente retomar el tema y relacionar la actividad de la visita con los contenidos que se desarrollarían durante el proceso de educación en medios. Puede ser consultado en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=LhgTaIF2bnU>

#### 4.2.2.2 Taller 2. Lenguaje audiovisual

En estos talleres se acercó a los niños y las niñas a aquellas nociones básicas del lenguaje audiovisual (Anexo 9), que les permiten sentirse empoderados frente al medio. Se buscó despertar el interés y la creatividad a partir de la experimentación. Para desarrollar estos talleres se contó con personas especialistas en las temáticas y con experiencia en el trabajo con infancia, a fin de garantizar la calidad de los mismos.

Estos talleres se realizaron específicamente en este orden, porque al analizar literatura de procesos de educación en medios se observó que este era un orden comúnmente sugerido. Buckingham (2005) sugiere que el entendimiento del lenguaje audiovisual les permite a los estudiantes comprender que los textos audiovisuales deben leerse de la misma forma como se leen otros textos y estos elementos (iluminación, planos, sonidos, silencios) proporcionan herramientas que sitúan al estudiante en una escena específica, permitiéndoles realizar un análisis textual eficaz.

- Sesión 1 y 2: lo visual (cámara, movimientos, escenografía, iluminación y planos).

Reflexión de la planeación: durante la planeación de estas actividades se hizo evidente la necesidad de buscar una persona experta en el tema, de tal forma que se contactó un tallerista para desarrollar talleres de este tipo con jóvenes. Teniendo en cuenta las características de la población y que el aprendizaje con los niños y las niñas se hace significativo cuando se proporcionan experiencias donde se les permite practicar (hacer), se crearon dentro de la actividad espacios para la experimentación con cámaras, de tal forma que pudieran manipularlas con total libertad.

Objetivo: proporcionar a niños y niñas nociones básicas de la producción audiovisual que les permitan aumentar su comprensión respecto al medio en relación con el elemento visual.

Descripción de actividades: en este taller se inició una exploración de los preconceptos que poseen niños y niñas respecto a la manera como se cuenta una historia. Posteriormente se mostró el corto de Tim

Burton, *Frankenweenie*<sup>24</sup> sin sonido. Los niños y las niñas se animaron y mostraron entusiastas al ver la historia y comenzaron a reconstruirla, narrando aquello observado con anterioridad. Este momento de la actividad se realizó para mostrar a los niños y las niñas que las imágenes hablan y muestran elementos fundamentales de la historia.

Usando el mismo video se ubicaron los diferentes planos existentes y se expuso a los niños y las niñas que el director del contenido tenía una intención con cada uno de ellos. Primero, se explicó cuáles eran los planos existentes y posteriormente con una tableta y una cámara fotográfica digital, los niños y las niñas tuvieron la oportunidad de tomar fotografías donde se utilizaban los cuatro planos básicos expuestos: plano general, plano medio, primer plano y plano americano.

En la segunda sesión, una semana después, se recordaron los contenidos trabajados en la semana anterior, y se notó apropiación del tema porque los niños y las niñas recordaron con facilidad aspectos relacionados con los planos.

“Sr. C: ¿Quién recuerda de que hablamos la semana pasada?

E. Niño de 5 años colegio Domingo Sabio: de los planos el grande, el mediano y el chiquito... (los compañeritos reclamaron porque faltó uno) ah se olvidaba el que llega hasta la rodilla”

Posteriormente, el tallerista habló de la utilización de la luz en la composición de una escena y expuso ante los niños y las niñas la forma como se utilizan los símbolos para enriquecer las escenas y transmitir un mensaje más completo.

“Sr C: ¿Por qué creen ustedes que se utiliza la lluvia en esta escena?

E. Niño de 5 años colegio Domingo sabio: porque el niño esta triste y la lluvia parecen lágrimas”

Por último, se realizó un ejercicio donde los niños y las niñas trabajaron con los conceptos desarrollados a través de actividades en las cuales identificaron los planos incluidos en imágenes fijas correspondientes a escenas de series de televisión animadas.

---

<sup>24</sup> Se trata de la historia de un niño que revive a su mascota utilizando impulsos eléctricos. Este contenido fue elegido porque constituye un buen ejemplo para tratar los contenidos planeados, en el sentido de que se presentan diferentes planos, movimientos de cámaras, distintas escenografías y condiciones de iluminación. Puede ser consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=m115Oi4bCeg>

Reflexión de los resultados de la actividad: los niños y las niñas participantes muestran ser muy visuales, así como su interés en aspectos relacionados con la fotografía y el acercamiento a la tecnología usada con estos fines. En este taller se pudo observar que la participación y la motivación van de la mano; es decir, se percibió que los niños y niñas estuvieron motivados, por lo cual la participación fue alta. A pesar de que el tallerista invitado no tenía experiencia con niños y niñas en primera infancia, utilizó estrategias adecuadas y brindó espacios de expresión, participación y diálogo que fueron aprovechados por los sujetos participantes. El hacer, practicar y manipular los elementos tecnológicos facilitó la recordación de la información vista.

- Sesión 3 y 4: el sonido (música, efectos, silencios y textos orales).

Reflexión de la planeación: para desarrollar esta actividad también fue necesario contactar una tallerista con experiencia en la temática por desarrollar. De forma similar a la sesión visual, se le solicitó tuviera en cuenta las características propias de la edad al momento de seleccionar los materiales de trabajo y en general para el diseño de la actividad. Para el desarrollo de estos talleres se contó con una amplificación que permitió a los niños y las niñas escuchar el sonido de manera nítida, sin distorsiones. El desarrollo del taller implicó diferentes sonidos, música, efectos sonoros, tipos de voces, silencios, etc.

Objetivo: proporcionar a niños y niñas nociones básicas de la producción audiovisual que les permitan aumentar su comprensión respecto al medio, en relación con el sonido.

Descripción de actividades: al iniciar cada taller se realizó un ejercicio que permitía a los niños y las niñas recordar los ejercicios realizados con anterioridad. Al principio manifestaban no recordar nada, pero en la medida que se avanzaba comenzaban a recordar algunos elementos.

*“Se trataba de un niño que grababa una película y que a su perrito lo mataba un carro y se murió y después vivió, el niño hizo que viviera otra vez”*  
(Z niña de 5 años. Colegio Domingo Sabio)

*“El plano de los sentimientos”* (dice un niño al referirse acerca del primer plano)  
(U niño de 5 años. Colegio Domingo Sabio)

Esta sesión estuvo a cargo de una tallerista invitada que trabajó aspectos relacionados con el sonido y como este acompaña la historia y las emociones de los personajes en distintas escenas de un contenido televisivo. Las temáticas desarrolladas durante estas dos sesiones estuvieron relacionadas con la musicalización para introducir un programa o mostrar emociones, los efectos de sonidos cotidianos en función de la veracidad de la historia, la voz como parte del lenguaje auditivo y el silencio como elemento significativo del audio.

Se trabajó con secuencias de sonidos, a partir de las cuales los niños y las niñas pudieron imaginar una historia y las características de los personajes por el tono de voz. Ejemplo de esto fue que al escuchar el cuento *Juanito y los frijoles mágicos*<sup>25</sup>, los niños y las niñas asignaron características físicas a los personajes. A Juanito se lo imaginaron afrodescendiente, de cabello rizado, delgado y de baja estatura. Muy parecido al niño de la nueva versión de la película *Karate Kid*, emitida en televisión días antes del taller, lo cual podemos interpretar como que la televisión se convierte en un referente para las audiencias influenciando sus imaginarios.

Llamó la atención que los niños y las niñas aseguraban saber lo que pasaba pues lo habían visto, aunque solamente se expusieron al audio y no a imágenes. También se notó que reconocían con mayor facilidad aquellos sonidos presentes en su cotidianidad, como el sonido de una moto, lo que les condujo a narrar una anécdota personal relacionada con mototaxistas residentes en sus barrios.

*Reflexión de los resultados de la actividad:* a los niños y las niñas les costó un poco más de dificultad realizar una lectura de los sonidos y su función dentro del texto audiovisual, en comparación con las imágenes. Este día en especial, la atención de los niños y las niñas estuvo dispersa debido a factores externos que no pudimos controlar y desmejoraron las condiciones del taller (poca iluminación y calor). De todos modos, la actividad se desarrolló y se notó que los fondos musicales alegres generan movimiento en los niños y las niñas, bailan, cantan, se levantan, y por esta razón pierden temporalmente la secuencia de la historia que están observando. En cambio, la musicalización que evoca tristeza genera mayor

---

<sup>25</sup> Se trata de la historia de un niño que vive en situación de pobreza con su madre y buscando una solución a su situación económica cambia su único bien (una vaca) por unos frijoles mágicos que lo conducen a un mundo lleno de aventuras. Este contenido fue elegido porque constituye un buen ejemplo para tratar los contenidos planeados, en el sentido de que se presentan efectos de sonido, música, textos orales, silencios, etc. Puede ser consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=NzABmQWdK2M>

sensibilidad y acercamiento a la historia, aunque sean precisamente estos fondos musicales los menos recordados al finalizar el ejercicio.

También se encontró que los niños y niñas participantes dan significado a los sonidos que escuchan en las historias a partir de aquellos que escuchan en su cotidianidad, y llegan incluso a pasar por alto aquellos que no les resultan familiares. La interpretación de estos también se construye a partir de la fantasía, y son mucho más creativos cuando se requiere leer sonidos que cuando realizan lectura de imágenes. El análisis de los sonidos escuchados, los llevó a recrear emociones, como por ejemplo el miedo o la alegría.

#### **4.2.2.3 Taller 3: La narrativa**

Reflexión de la planeación: durante esta sesión se tuvo en cuenta llevar elementos visualmente atractivos que permitieran a los niños y las niñas reconstruir la historia a partir de imágenes. También trabajar con aquellos contenidos que fueron seleccionados por ellos y ellas como de su preferencia, tal y como lo hicieron Alfaro & Quezada (2006) o Vega & Lafaurie (2013), en investigaciones en años anteriores, donde se tienen como punto de partida los gustos y preferencias de los niños y niñas a fin de validar sus opiniones y visibilizarlas en esta experiencia. Como segundo aspecto por considerar se buscó crear en el aula un espacio agradable donde se sintieran cómodos para desarrollar la actividad. Hasta este momento, se notó que la participación es activa en algunos niños y niñas (5 o 6 por grupo) quienes expresan sus opiniones e ideas con frecuencia. Por eso, se incluye como estrategia preguntas disparadoras que motivaran la discusión, esperando la participación de la mayoría y no solo de algunos niños y niñas.

Objetivo: acercar a los participantes a aspectos fundamentales del género narrativo en los contenidos audiovisuales con el propósito de que sean capaces de reconstruir y comprender de forma apropiada una narración.

Descripción de actividades: se trabajaron dos sesiones con capítulos de la serie animada *Peppa Pig*, capítulo *Cumpleaños de mamá Pig*<sup>26</sup>. También se trabajó con la serie *Los hermanos Grimm*, capítulo *La bella durmiente*<sup>27</sup>, porque niñas y niños habían dejado de ver televisión por suscripción y observaban más cotidianamente las franjas infantiles emitidas por el canal nacional Caracol, los sábados en la mañana, donde pasan la serie en cuestión.

Durante esta actividad se realizó el visionado conjunto de los capítulos de las series mencionadas y los niños y las niñas desarrollaron actividades tendientes a identificar: ¿quién cuenta la historia?, ¿cómo inicia?, ¿qué sucede en el intermedio?, ¿cómo finaliza?, ¿cuál es el conflicto de cada historia? Este tipo de actividades implicaron la reconstrucción de las historias observadas a través de dibujos y secuencias de imágenes.

Durante estos talleres se observó que los niños y las niñas presentaron dificultades para reconstruir y organizar secuencialmente las historias, a partir de lo cual se utilizó como estrategia el trabajo conjunto con las profesoras titulares de los grupos, de tal manera que adicional al proceso de educación en medios se trabajara con cuentos infantiles para estimular este tipo de habilidades de pensamiento en el área de lenguaje y facilitar el proceso.

Reflexión de los resultados de la actividad: para desarrollar este tema y motivar la participación de los asistentes fue necesario solicitarles que realizaran primero una actividades de recortado y organización de una secuencia de imágenes sentados en sus mesas de trabajo como lo hacen diariamente en la rutina escolar, debido a que los niños y las niñas pedían “hacer tareas” de este tipo; es este momento se confirmó que no reconocen los espacios de reflexión y diálogo como un trabajo “importante” en el contexto escolar: esto puede deberse a que aquellas tareas escolares donde ellos se expresan no son reconocidas ni motivadas dentro del aula de clases. Incluso, se motiva constantemente a permanecer en silencio y no expresar abiertamente ideas y opiniones.

---

<sup>26</sup> En este capítulo la mamá de Peppa cumple años y la familia decide hacerle una fiesta sorpresa. Al finalizar la historia la madre y el padre van al teatro y los hijos se quedan con la abuela. Este contenido fue elegido porque presenta un narrador en *off* de las historias, la duración de los capítulos es corto (6 minutos aproximadamente) y es de los contenidos preferidos por los niños y las niñas. Puede ser consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=Il3WyXTfGOE>

<sup>27</sup> Se trata del cuento clásico de La Bella Durmiente, una princesa que queda durmiendo bajo el hechizo de un hada malvada durante muchos años, hasta que es rescatada por un príncipe cien años después. Este contenido fue elegido por las razones expuestas relacionadas con el tipo de contenidos, que se constató, observaban en sus hogares los niños y niñas. Puede ser consultado en: [https://www.youtube.com/watch?v=P\\_IGZZHmH](https://www.youtube.com/watch?v=P_IGZZHmH)



Durante y posterior a este ejercicio se hicieron evidentes los siguientes aspectos: algunos de los sujetos participantes eran capaces de predecir las acciones de los personajes y como se sentirían estos. Al preguntarles, por ejemplo, ¿qué creen que harán Peppa y su familia?, los niños y niñas expresaron varias cosas: una fiesta, le dará un regalo, saltarán en el lodo. Sin embargo, mostraron dificultad para expresar qué había sucedido en momentos puntuales de la historia, incluso a través de dibujos, razón por la cual se decidió enfatizar en el tema y desarrollar actividades parecidas en los talleres restantes. En la lectura final se observó que en este aspecto hubo una transformación, pues avanzaron significativamente en la reconstrucción y comprensión de las historias.

#### **4.2.2.4 Taller 4: Tipos de géneros televisivos**

Reflexión de la planeación: Para construir esta actividad no solo se usaron los programas seleccionados como preferidos, sino que se utilizaron distintos contenidos de variados géneros, con el fin de que los niños y las niñas pudieran describirlos y clasificarlos. Si se trabajaba solo con sus gustos y preferencias se corría el riesgo de que se hiciera referencia mayoritariamente a un único género (los dibujos animados). Los contenidos presentados a los participantes fueron seleccionados con precisión, con el fin de que estos fueran adecuados para su edad, exentos de escenas violentas o contenidos sexuales. Se eligieron contenidos en los cuales estuviera presente la imagen de niños y niñas, como por ejemplo, la noticia donde un niño burla la seguridad y se acerca a saludar al actual papa<sup>28</sup>.

Objetivo: reconocer los diferentes géneros televisivos, sus características y propósitos.

Descripción de actividades: durante este taller se inició con una exploración de saberes de los niños y las niñas acerca del tipo de programas que ellos identificaban en la televisión, y se encontró que logran reconocer principalmente las telenovelas, noticieros y películas.

Investigador: ¿Cuáles son los tipos de programas que podemos ver en la televisión?  
Respondieron de forma desordenada varios niños al tiempo, novelas, noticieros, películas”.

---

<sup>28</sup> Noticia de Univisión que muestra cómo un niño supera al cuerpo de seguridad del papa Francisco y llega donde él se encuentra durante una eucaristía. Puede consultarse en: <https://www.youtube.com/watch?v=mZpisT1kPV4>

Posteriormente se les mostraron imágenes de diferentes contenidos televisivos que ellos y ellas podían observar en televisión nacional y fueron clasificados, y reconocieron con mayor facilidad noticieros, telenovelas, *reality show* y series animadas. No se reconocieron los documentales, los magazines y los talk show. Ellos y ellas identifican como telenovelas todas aquellas series que no son de dibujos animados. También identificaron características de los dibujos animados, por ejemplo, el que cada historia inicia y concluye en el mismo capítulo. Para los niños y las niñas los textos de ficción son aquellos que muestran dibujos animados y los de no ficción son relacionados específicamente con los noticieros. Sugieren que las telenovelas y seriados tienen algo de realidad, o son situaciones que viven otras personas en un momento específico.

El texto informativo o de no ficción es muy familiar para ellos y ellas, y reconocieron que narran hechos reales. Al hacer un ejercicio acerca de qué tipo de mensaje podría ser visto en un noticiero, se encontró que relacionaban situaciones reales y de su entorno directo:

*“Ayer robaron la tienda de la esquina y todos los vecinos correataron a los rateros”.*

(E, Niño de 5 años colegio Domingo Sabio)

*“Se están robando a los niños”.*

(G, niña de 6 años, instituto Pestalozzi)

*Reflexión de los resultados de la actividad:* al culminar el taller se encontró que los niños y las niñas son capaces de establecer comparaciones y clasificar los diferentes contenidos vistos en televisión. Reconocen que en los noticieros muestran contenidos reales y que pueden aparecer escenarios parecidos a los que consideran propios. Particularmente, se encontró que relacionan los noticieros solo con historias negativas, aunque no los consideran como un contenido exclusivo para adultos. Mientras que las telenovelas son relacionadas con la madre y las actividades que realiza en casa. Los dibujos animados son los únicos contenidos que relacionan con la ficción; los demás donde actúan los personajes sean humanos, los perciben como reales.

#### 4.2.2.5 Taller 5: Personajes e identificación de emociones

- Sesión 1(Anexo 10)

Reflexión de la planeación: a lo largo del proceso y después de realizar una observación constante de la dinámica de los niños y las niñas en las instituciones educativas, se notó que los espacios de juego que tenían eran reducidos y limitados. Las maestras aún no reconocen el valor de esta actividad y la necesidad de brindar espacios dentro del aula a los niños y las niñas para que jueguen y puedan fortalecer sus relaciones personales para aprender a resolver conflictos. En respuesta a esta situación, se decidió crear este taller, implicando también a los padres y madres.

Se hizo énfasis en la dramatización y la apertura de un espacio de juego libre, amparados en que como plantea Nussbaum (2010), “el juego es esencial para el desarrollo de una sana personalidad... Nos hace capaces de vivir con otros”; y aprender a convivir con otros es uno de los pilares esenciales para ser buenos ciudadanos.

##### Objetivos:

- Identificar cuáles son los personajes preferidos de los niños y las niñas, y las razones por las cuáles los eligen.
- Promover juego de roles para figurar la producción audiovisual, incluyendo la simulación de personajes y materiales o utensilios de la realización televisiva (cámaras, micrófonos, etc.).
- Promover el juego como elemento esencial para el desarrollo del niño como ciudadano.

Desarrollo de la actividad: para el desarrollo de esta sesión se solicitó a los niños y niñas que estuviesen vestidos como sus personajes favoritos de televisión. Así, los niños y niñas llegaron disfrazados de: Peppa pig, princesita Sofía, Jessi la vaquerita de la película Toy Story 2 y 3, las Hadas, Aironman, Optimus prime de Los Transformers, la Cenicienta, la Bella Durmiente, Capitan America, Ben 10, Blanca nieves, La Sheriff Cali, el Principito y la Chilindrina.

En relación a la escogencia de sus vestidos o disfraces los niños y niñas tuvieron justificaciones como las siguientes: Peppa pig: la veo todos los días, va al colegio como yo, juega con sus amigos, es cariñosa. Blancanieves se besa con el príncipe y se casa, es muy amiga de los siete enanitos, es buena. Sheriff Cali

es muy valiente. Jessie la Vaquerita es valiente y tiene buenos amigos. Princesita Sofía porque tiene coronas y vestidos, juega con sus hermanos, tiene buenas amigas, es muy buena y cariñosa con su conejo. El principito, porque es muy bueno con su amigo el zorro y tiene muchas aventuras. Cenicienta porque es muy bonita, tiene el pelo mono, es amiga de los ratones. El capitán América porque es muy increíble, salva al mundo. Hadas porque son buenas y cuidan la naturaleza. Optimus prime porque es bueno, es policía, cuida a la gente y salva. Ben 10, porque pelea y se transforma. La Chilindrina porque le gusta a mi mamá.

También se desarrolló un espacio de juego libre donde se observó que los niños y las niñas se distribuyeron roles de profesionales de la realización de televisión espontáneamente. Apareció un camarógrafo, una presentadora y un director. De esta manera recrearon la producción de un audiovisual en el aula de clases.

Reflexión de los resultados de la actividad: durante este taller se observó que la motivación y la participación fueron altas. Cada uno de los niños y niñas personificó el personaje del que fue disfrazado. Los niños buscaron personajes más relacionados con series animadas de acción, mientras que las niñas prefirieron las princesas y las hadas. Una niña no se disfrazó de lo que ella deseaba, sino que su madre la vistió como la Chilindrina<sup>29</sup>, ya que le resultaba más fácil construir ese disfraz con los elementos que tenía en el hogar. Se notó que la niña se sintió mal y solo participó después de que pudo expresar cómo se sentía. La actividad se desarrolló en orden y los niños y las niñas intercambiaron elementos de sus disfraces, transformando los que tenían y crearon unos nuevos. También recrearon en el juego situaciones de los capítulos observados en casa. Durante este taller se evidenció también que los niños y niñas comienzan a valorar a los personajes no solo por el físico; también reconocen en ellos valores y principios.

- Sesión 2

Reflexión de la planeación: este taller se planeó considerando que al iniciar el proceso formativo se observó que los niños y las niñas no identificaban correctamente las emociones; por ello se decidió

---

<sup>29</sup> Personaje de la serie El chavo del 8.

retomar el tema y se realizaron actividades que permitieran fortalecer esta área, estrechamente relacionada con el componente de ciudadanía. Para realizar el taller se tuvo en cuenta la necesidad de buscar un contenido en el cual los personajes experimentaran varias emociones a partir de las situaciones presentadas. La dinámica de este ejercicio intentó mantener la alta motivación experimentada en la sesión anterior y crear espacios de diálogo que no solo permitieran a las niñas y niños reconocer las emociones de los personajes, sino ponerse en el lugar de ellos y expresarlo abiertamente. Las emociones son un aspecto poco tratado en la vida cotidiana de los sujetos participantes, por esta razón expresarlas abiertamente y de forma positiva les suele costar trabajo. Por eso se intentó fortalecer este aspecto, teniendo en cuenta que se trata de un eje fundamental para el posterior desarrollo de las competencias ciudadanas.

#### Objetivos:

- Reconocer en los personajes de los contenidos televisivos las diferentes emociones.
- Relacionar las acciones y situaciones desarrolladas en la historia con los posibles estados emocionales de los personajes.
- Identificar los diferentes roles que juegan los personajes dentro del contenido televisivo.

Descripción de actividades: antes de iniciar el visionado se explicaron brevemente los tres roles que pueden desempeñar los personajes principales en un contenido audiovisual, particularmente en dibujos animados: protagonista, antagonista y personajes secundarios. También se motivó la participación de los niños y niñas en relación con lo que conocían e identificaban de los personajes televisivos, para lo cual se optó por una organización de los estudiantes en un semicírculo, ya que la manera como normalmente estaban organizados permitió observar que limitaba su participación.

Se trabajó con un capítulo de la serie Milly y Molly llamado *Objetos perdidos*<sup>30</sup> y se analizó con los niños y las niñas realizando preguntas que sirvieron de base para la actividad y permitieron recordar aspectos abordados con anterioridad. Posteriormente se comenzó a reflexionar sobre el rol de los

---

<sup>30</sup> Durante este capítulo Milly y Molly, dos niñas amigas de cinco años de edad, pierden una muñeca que es muy importante para ellas; al intentar recuperarla se enfrentan a diferentes situaciones que les permiten analizar y reconocer cómo se puede solucionar un problema sin afectar a las demás. En este capítulo los personajes experimentan variaciones en sus estados de ánimo de acuerdo con las situaciones vividas a lo largo del capítulo. Puede ser consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=NEHdZTG5eO8>

personajes en la historia, la identificación de las emociones de los mismos y el reconocimiento de las situaciones conflictivas que desencadenaban esas emociones. En este caso, los personajes analizados fueron Milly, Molly y la tía Odette.

También con el fin de fomentar la participación se decidió trabajar algunas preguntas orientadoras como las siguientes: ¿de qué se trató este capítulo?, ¿quiénes son las protagonistas de la historia?, ¿cómo crees que se sintieron Molly y la tía Odette cuando se perdieron sus objetos?, ¿cómo crees que se sintieron cuando encontraron sus objetos?, ¿por qué?<sup>31</sup>.

Así mismo, se aprovechó la oportunidad para enfatizar en el reconocimiento de las distintas emociones, a través de su nombre y características. Esto se hizo teniendo en cuenta que se había observado que los niños y las niñas no reconocían las emociones por su nombre sino simplemente las categorizaban en la dualidad bien y mal.

Reflexión de los resultados de la actividad: resultó necesario agregar una actividad inicial en la cual los niños y las niñas identificaran los diferentes tipos de emociones y las nominaran. Durante el ejercicio se halló que los niños y las niñas pueden ser mucho más empáticos con las emociones expresadas y vividas por los personajes infantiles que aparecieron en el capítulo visto, ya que logran identificarse más con sus características y necesidades, que con los personajes adultos. Los niños y las niñas no expresan encontrar relación entre la musicalización de una serie y las emociones expresadas por los personajes, pero sí reconocen que hay música que los hace sentir tristes.

- Sesión 3

Reflexión de la planeación: para realizar este ejercicio se consiguió un capítulo de la serie animada Milly y Molli, debido a que en la sesión anterior se testeó el contenido y fue bien recibido por los niños y las niñas, además de ser considerado por las investigadoras como un contenido apto en el sentido de que las historias pueden generar la reflexión alrededor del tema de reconocimiento de normas. Para el diseño del taller se tuvo en cuenta que los niños y las niñas están acostumbrados a relacionarse con las normas de forma drástica, relacionadas directamente con castigos más que con la negociación y el entendimiento de las mismas. En sus hogares los límites establecidos son poco claros y las consecuencias dependen del

---

<sup>31</sup> Estas preguntas tienen como referencia el Documento 13 *Aprender y jugar* del MEN.

estado de ánimo de los padres. No existe una coherencia y permanencia de las normas en diferentes circunstancias.

Objetivo: identificar la manera como los niños y las niñas reconocen las normas en las historias televisivas y las consecuencias del respeto o infracción de las mismas.

Descripción de actividades: durante este taller también se trabajó con un capítulo de la serie *Milly y Molly* llamado *Beto Barreto*,<sup>32</sup> a partir de preguntas que sirvieron de base para la actividad y permitieron recordar aspectos abordados con anterioridad. Posteriormente se comenzó a reflexionar sobre la identificación del seguimiento de reglas.

Las preguntas orientadoras de la sesión fueron: ¿cuáles son las reglas de nuestra casa?, ¿cuáles son las reglas de nuestro salón de clases?, ¿cómo podemos incumplirlas?, ¿qué regla incumplió Beto Barreto?, ¿qué pasó cuando incumplió esa regla?, ¿qué hubieras hecho tú si fueras la profesora?, ¿en qué otro programa que tú observas en casa se siguen normas?

Se halló que los niños y las niñas no tienen muy claras las normas de interacción que pueden mejorar la convivencia en su casa ni en el aula de clases, por lo tanto desconocen o pasan por alto aquellas conductas que pueden contravenirlas.

Además, identificaron con claridad que la conducta del niño del capítulo es inadecuada, así como pudieron reconocer las consecuencias explícitas de sus acciones. Manifestaron que si ellos y ellas fueran la profesora le aplicarían una sanción muy fuerte, lo dejarían sin comer, sin jugar y sin ver a sus amigos. En el momento del taller solo un niño reconoció que en otra serie también se mostraba cómo un personaje infringía una norma.

*“En la rosa de Guadalupe un muchacho era ratero también y robó a su profesora”.*  
(C, niña de 6 años, instituto Pestalozzi)

---

<sup>32</sup> Este capítulo muestra la historia de un niño que hurta objetos de sus compañeros y su maestra y cómo supera esta situación con el apoyo de las personas que lo rodean, gracias a que se expone a experiencias que le permiten ver cómo sería su vida si continúa realizando este tipo de acciones. Puede ser consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=gbmYudLc8S8>

Otra niña, aprovechó el momento y acusó a una compañera de hacer algo similar en su salón de clases:

*“R, me revisa el maletín y se lleva mis cosas, me cogió un lápiz y el sacapuntas”.*  
(MC, niña de 5 años. instituto Pestalozzi)

*Reflexión de los resultados de la actividad:* al terminar el taller se observó que los niños y las niñas fueron capaces de identificar cuándo un comportamiento es malo y cuándo no; pero, algunos de los participantes no lograron dimensionar las consecuencias de los actos negativos o positivos que realiza un personaje. Los niños lograron expresar su opinión respecto al comportamiento negativo que tenía el niño del capítulo y fueron capaces de sugerir cómo modificar este comportamiento. Por su parte, las niñas señalaron con más dureza el comportamiento negativo y sugirieron cómo sancionarlo.

#### **4.2.2.6 Taller 6: Lectura crítica**

*Reflexión de la planeación:* habiéndose generado espacios continuos de diálogo e intercambio a lo largo del proceso, se consideró que en este punto resultaría mucho más factible desarrollar con los niños y las niñas un espacio reflexivo donde ellos y ellas expresen sus ideas respecto a los textos audiovisuales de los cuales se realizaba el visionado. El diseño de la actividad se hizo teniendo en cuenta lo planteado por Nussbaum (2010) alrededor de la necesidad de permitir que los niños y las niñas expresen abiertamente sus ideas, generen responsabilidad ante estas y en relación con los actos que se realizan.

*Objetivo:* identificar la intención subyacente a los contenidos televisivos.

*Descripción:* en este taller se trabajó con diferentes tipos de contenido (publicidad, noticias, series animadas), y se notó que la participación de los niños y las niñas fue elevada. Se mostraron los contenidos a niños y niñas y se motivó a que analizaran las características del mismo, el propósito que le imprimen sus realizadores, los mensajes explícitos e implícitos y qué sienten cuando se enfrentan a ellos.

Por ejemplo, ante el comercial de las muñecas *Little Mommy*<sup>33</sup>, se preguntó ¿cuál es el propósito de esa publicidad? Muchas de las niñas omitieron la pregunta y comenzaron a decir “yo quiero una así”, “qué

<sup>33</sup> Publicidad que presenta a un par de niñas que juegan a la doctora con una muñeca que presenta características típicas de una niña enferma. Puede ser consultada en: <https://www.youtube.com/watch?v=kbepIIFGzNo>



linda, se la voy a pedir a mi mamá”, etc. También los niños tenían reacciones similares frente a publicidades de juguetes socialmente concebidos como “de niños”.

Caso excepcional sucedió con un niño que reaccionó a la publicidad de Max Steel<sup>34</sup>, cuando se les cuestionó acerca de las cosas que realmente pueden hacer esos muñecos.

*“Es verdad ese muñeco no hace nada sino lo muevo con mi mano, lo que quieren es que yo lo compre”*  
(T, Niño de 5 años colegio Domingo Sabio)

Ante el análisis del noticiero reaccionaron de manera más mesurada, observando que este tipo de contenidos no mueve sus deseos y emociones positivas de los niños y niñas, más bien mostraron rechazo o aburrimiento. En relación con la intención, reconocieron que estos pretenden mostrar noticias e informar.

*“Lo que quiere es contarnos lo que pasó mañana”.*  
(K, niña de 5 años del instituto Pestalozzi)

Reflexión de los resultados de la actividad: los niños y las niñas identificaron con facilidad la intención de los noticieros y las propagandas; sin embargo, cuando se enfrentan a contenidos que son de su interés, se observa que se alejan de la capacidad de criticarlos. Se notó que la publicidad los convence, cumpliendo con los objetivos propuestos. Esto se notó en expresiones como: “yo necesito uno así”.

#### **4.2.2.7 Taller 7: Análisis del texto audiovisual**

Reflexión de la planeación: teniendo en cuenta que fue el último taller planeado, se desarrolló en espacios donde los niños y niñas pudieran integrar todas las temáticas que fueron tratadas durante el proceso formativo. Interesó analizar si los niños y las niñas recordaban la información trabajada a lo largo del proceso, con el fin de reflexionar sobre la apropiación de contenidos.

Objetivo: reconocer aquellos aspectos y conceptos de los cuales se apropiaron durante el proceso formativo.

---

<sup>34</sup> Publicidad que presenta a un personaje masculino de acción, que vence en una pelea a un monstruo que lanza un rayo de hielo. Puede ser consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=ii3VgSpopC0>

Descripción de actividades: en este taller se trabajó con el capítulo *El gato con botas*<sup>35</sup> de la serie *Cuentos de los hermanos Grimm*. Este contenido se analizó con los niños y las niñas considerando las temáticas que se abordaron durante la formación, y se dinamizó una conversación donde expresaron cómo les había parecido la historia y respondieron una serie de preguntas que situaban la discusión en relación con temas y conceptos trabajados en el proceso de educación en medios.

Algunos niños expresaron su punto de vista y lo mantuvieron aunque sus compañeros estaban en desacuerdo. Se estructuró un diálogo tranquilo, aun se notó que a algunos niños se les dificultó respetar la palabra de sus compañeros en un diálogo de estas características.

De esta manera se hizo el cierre de las actividades y una devolución final a los niños, niñas, profesores y profesoras acerca de lo obtenido con el proceso y las recomendaciones para seguir fortaleciendo procesos de estas características.

Reflexión de los resultados de la actividad: al culminar el taller y con él, el proceso de educación en medios, se encontró que la motivación de los niños y las niñas fue alta durante este día. Mostraron mayor seguridad para expresarse, identificaron los roles de cada personaje, narraron las historias teniendo en cuenta aspectos introductorios, el conflicto central y la conclusión, anticiparon hechos que podían suceder y describieron las emociones de los personajes. También estructuraron de forma más completa y coherente sus respuestas, mostrando mayor autocontrol durante el taller. De los talleres iniciales, el más recordado fue el del elemento visual, específicamente lo relacionado con los planos de cámara, lo cual se interpretó como que los niños y las niñas tienen una sensibilidad visual alta.

### 4.3 Mirada al finalizar el proceso

En este apartado se presentan los resultados de la mirada realizada una vez terminado el proceso de formación, cuya duración fue de cuatro meses, con el fin de reconocer las posibles transformaciones sucedidas en función de la estrategia de educación en medios diseñada y desarrollada. Es decir, conocer si

---

<sup>35</sup> Historia clásica de los hermanos Grimm, que narra la historia de un granjero que muere y deja a su hijo menor un gato, quien se las ingenia para acercar al joven a una familia adinerada y transformar su situación económica. Puede ser consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=8-eaxUG51b0>

los niños y niñas participantes del proceso habían cambiado la manera de enfrentarse a contenidos televisivos y su lectura crítica con énfasis en ciudadanía.

Esta mirada final fue construida a partir de la triangulación de las observaciones realizadas a lo largo del proyecto, así como de la información recolectada por la aplicación de las mismas entrevistas cualitativas hechas a los niños y niñas al iniciar la investigación.

La información es presentada a partir de las dos macrocategorías definidas en la metodología: lectura crítica y ciudadanía. Además, se presentan algunas categorías emergentes y una reflexión final hecha por las investigadoras tras culminar el proceso de investigación-acción, como parte del valor que este tipo de investigación aporta.

#### **4.3.1 Lectura crítica final**

Las entrevistas que dieron paso a la exploración de la lectura crítica de televisión se hicieron en función del capítulo *Un desastre real*<sup>36</sup> de la serie *La princesita Sofía*, atendiendo a que constituye uno de los contenidos preferidos de niños y niñas, y desde la concepción de crítica adoptada en esta investigación, esto es un aspecto clave para desarrollar procesos de estas características.

En esta ocasión y después de cinco meses sin ver el capítulo en las sesiones de trabajo, se retomó. Esta vez el visionado fue realizado de forma individual, los niños y las niñas mostraron mucha confianza durante la realización del ejercicio. Emitieron respuestas más amplias y coherentes. Resultó curioso que al iniciar el capítulo parecían no haberlo observado antes; pero en la medida que fue avanzando comenzaron a recordar aspectos básicos de este.

---

<sup>36</sup> Durante este capítulo Sofía y sus hermanos querían ir al circo que llegaba a la ciudad, pero sin querer James daña un objeto valioso para el rey. Los niños intentan ocultarlo para evitar que como sanción no los lleven al circo, pero finalmente las cosas se complican y el rey descubre lo sucedido, lo que obliga a Sofía a asumir la responsabilidad para que sus hermanos puedan ir y disfrutar de la función. Finalmente los niños confiesan la verdad y todos en casa como familia dialogan acerca de la importancia de no decir mentiras para evadir la responsabilidad. Se puede acceder a este contenido en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=pLt7-Xm22RI>

#### 4.3.1.1 Personajes

Se notó que la apreciación realizada por niños y niñas acerca de los personajes de los dibujos animados cambió, pues no solo eran capaces de recordar con mayor precisión cuáles eran los personajes del dibujo animado que habían aparecido en el capítulo visionado, sino que también eran capaces de enunciar una característica y describir su comportamiento.

Los niños y las niñas participantes también complejizaron la valoración dada, pues iban más allá de clasificarlos como buenos o malos por su apariencia física, teniendo en cuenta también sus conductas y la manera en que estas afectan a los demás personajes. A partir de esta nueva postura, se les facilitaba argumentar de forma más precisa las razones por las que un personaje era de su agrado o no.

“Entrevistador: ¿por qué te gusto el personaje de la princesita Sofia?

H, niña de 6 años: Porque ella hizo caso y no partió la vitrina, ella se porta bien, además ella se preocupaba por James”.

También son capaces de identificar detalles más puntuales del vestuario de los personajes, color de la ropa, momento en que la utilizó, etc.

Sin embargo, solo logran recordar el nombre de los personajes principales y de los antagonistas; mas no de aquellos personajes secundarios o de menor importancia en la historia.

Los niños y las niñas expresaron de forma más fluida su desagrado hacia el antagonista de la serie y reconocieron la manera en que su comportamiento afectó a los demás personajes de la serie.

“Entrevistador: ¿por qué no te gusto el personaje del mago?

J, niño de 6 años: Porque él es egoísta y solo quería robar el amuleto, no quería ayudarlos....  
Los engañó y dañó la ventana”.

#### 4.3.1.2 Contenido de la historia

Alrededor de este componente también se obtuvieron avances significativos, pues los niños y las niñas comenzaron a narrar las historias llevando una secuencia más ordenada de acontecimientos. También pudieron recordar datos iniciales de los capítulos, tales como aquellas situaciones que se mostraron en las primeras escenas, lo cual permitió a los participantes contextualizar y mejorar la comprensión de la historia. Algunos niños y niñas tuvieron en cuenta, al momento de describir las situaciones que iban sucediendo, los cambios de escenarios que se presentaban.

“Entrevistador: vamos a organizar estas imágenes y a la vez me vas a ir contando la historia

E, niño de 6 años: primero estaban en el patio y vieron que llegó un circo, luego entraron al palacio y se encontraron con el rey....luego la hermana se llevó a los papás a su cuarto pa’que no se dieran cuenta que habían quebrado la ventana”.

Por otro lado, se encontró que los niños y niñas recordaron los fondos musicales; de hecho, cinco participantes lograron establecer la relación existente entre el contenido de la historia y la musicalización.

Sin embargo, también se notó que los niños y las niñas siguieron observando de forma desprevenida los programas de televisión, y realizando a la vez otras actividades, por lo cual no recordaban los títulos de las historias o nombres de los capítulos, aunque estos se presenten al iniciar cada uno. Tampoco propusieron cambios en los contenidos de los dibujos animados, aceptaron la historia en su totalidad sin considerar aquellos elementos que podrían modificar el curso de la historia.

#### **4.3.1.3 Intención**

Los niños y las niñas lograron identificar la intención explícita de un texto audiovisual. Reconocieron que un noticiero sirve para emitir noticias que son reales y pueden desarrollarse en su entorno, y que los comerciales se proponen aumentar el consumo de cierto tipo de producto.

Ahora bien, los dibujos animados son analizados de forma diferente: no les generan ningún tipo de prevención, así como tampoco les reconocen ninguna propuesta educativa, afirmando que solo sirven para entretener.

La mayoría de las veces no logran reconocer los mensajes implícitos de los textos audiovisuales, incluyendo los dibujos animados, ni comprenden el punto de vista o intención que busca presentar el autor.

#### **4.3.1.4 Diferencia entre realidad y fantasía**

Alrededor de este aspecto se encontró que solo dos niñas confundían los hechos sucedidos en la serie animada y en la realidad; los demás niños y niñas lograron observar el contenido como algo separado a su realidad y reconocen con mayor facilidad aquellos aspectos presentados en el capítulo que podrían suceder en la realidad, de los que no; y aquellos que podrían sucederles a ellos y ellas, de aquellos que se encuentran alejados de su realidad personal.

#### **4.3.2 Ciudadanía**

Alrededor de los tres funcionamientos cognitivos básicos tenidos en cuenta en función de las competencias ciudadanas, también se encontraron transformaciones a lo largo del proceso de educación en medios llevado a cabo. Tales transformaciones pueden reflejarse en los siguientes hallazgos.

##### **4.3.2.1 Identificación de emociones**

Los niños y niñas reconocieron las emociones, sentimientos y deseos de los personajes de los contenidos televisivos observados y fueron capaces de nominarlos y argumentar posibles situaciones que los ocasionaban. También identificaron las emociones de los personajes de la historia en las diferentes situaciones, además de que estas cambiaban dependiendo de los eventos que enfrenta cada personaje.

*“El papá al principio estaba feliz, pero después James rompió la ventana y se puso triste, ese era un regalo para la reina”.*  
(S, niña de 6 años. instituto Pestalozzi)

#### 4.3.2.2 Seguimiento de normas

Los niños y niñas pudieron identificar las normas establecidas dentro de las historias y que los personajes infantiles debían seguir. Así mismo, identificaron aquellas acciones realizadas en el capítulo que alteraban las normas establecidas en el contenido y afectaban a los miembros de la familia de la serie.

*“Él no podía jugar con bolas en el castillo, y por su culpa Sofía no pudo ir al circo”.*  
(K, niña de 5 años, instituto Pestalozzi)

Además de esto, se encontró que los niños y las niñas identificaban con claridad las normas del salón de clases que definen cómo deben comportarse durante las sesiones de trabajo. En este sentido los participantes lograron un nivel básico de autorregulación que al comenzar el proceso no tenían. En ese sentido, se mejoró el clima para el desarrollo de actividades y se pudieron identificar aquellas acciones que alteran o infringen los acuerdos grupales, aunque lograban reconocer de forma más efectiva las conductas alteradas en sus pares, que en su propio comportamiento. Mostraron interés por cumplir las normas y las tenían presentes en el espacio escolar, lo cual disminuyó los conflictos en los espacios de trabajo compartidos en este proceso.

#### 4.3.2.3 Toma de la perspectiva del otro

Los niños y las niñas lograron identificar la situación conflictiva que se presentaba en los contenidos televisivos observados en el aula de clases y la posición que en esta asume cada personaje de la historia. También relacionaron las acciones de los personajes con el rol de estos en la historia. Los niños mostraron mayor empatía hacia los personajes masculinos y las niñas hacia los femeninos, se puede decir que por identificación de género.

Alrededor de este ítem algunos niños generaron soluciones al conflicto desde experiencias que presentadas en su cotidianidad.

*“yo quebré un vaso en mi casa y yo no dije mentiras, yo le dije a mi mamá y no me pasó nada,  
ella buscó la escoba y limpio”*  
“O, niño de 5 años, colegio Domingo Sabio”

Tabla # 8 Resumen de principales resultados encontrados en la mirada inicial, intermedia y final del proceso

Categoría	Subcategorías	Mirada inicial	Durante el proceso	Mirada final
Lectura crítica	<b>Personajes</b>	Valoran los personajes únicamente por sus características físicas (bonito – feo).	Reflexionan acerca de los personajes y los roles que asumen.	Describen y evalúan los personajes por sus características físicas, pero también por sus valores (valiente - educado-amable- cariñoso-fuerte).
		Clasifican a los personajes como buenos o malos, de acuerdo a su apariencia física.		Clasifican a los personajes como bueno y malo por sus comportamientos.
	<b>Contenido de la historia</b>	No recuerdan elementos del inicio de las historias, solo dan cuenta de hechos sucedidos al final.	Logran prestar mayor atención a situaciones que contextualizan las historias.	Recuerdan elementos del inicio, el desarrollo y fin de las historias.
		Describen de forma desordenada las situaciones que se desarrollaron en los capítulos.		Describen secuencialmente las situaciones que se desarrollaron en los capítulos, teniendo en cuenta los tiempos y los escenarios.
	<b>Intención</b>	No reconocen el mensaje del contenido visionado.	No se apreciaron transformaciones.	Algunos niños y niñas reconocen mensajes implícitos de los contenidos visionados.
Ciudadanía	<b>Diferencia entre realidad y fantasía</b>	No diferencian la realidad de la fantasía y se involucran afectivamente en la trama de los capítulos observados.	Son capaces de reconocer que no todo lo que sucede en las series animadas puede suceder en la realidad.	Reconocen aquellas situaciones que pueden sucederle a ellos y ellas y aquellas que no. Observan el capítulo con mayor objetividad.
	<b>Identificación de emociones</b>	Describen las emociones de los personajes usando dos términos: bien y mal.	Se interesan más en las emociones de los demás.	Describen las emociones de los personajes y pueden nominarlas acertadamente: triste, feliz, rabioso, sorprendido.
	<b>Seguimiento de normas</b>	Describen los comportamientos como buenos o malos sin tener en cuenta sus consecuencias.	Comienzan a cuestionar conductas que según su criterio son inadecuadas.	Describen los comportamientos como buenos o malos teniendo en cuenta las consecuencias.
		Presentan baja autorregulación, lo cual les impide finalizar una tarea.		Identifican aquellos comportamientos alterados y pueden concluir una actividad.
	<b>Toma de la perspectiva del otro.</b>	Algunos niños no reconocen el conflicto de las historias ni la posición asumida por los personajes.	No se apreciaron transformaciones.	Algunos niños lograron reconocer el conflicto de la historia y la posición asumida por los personajes.
		Aceptan con facilidad las opiniones de compañeros y las toman como propias repitiendo las respuestas que estos emiten.		Aceptan con facilidad las opiniones de compañeros y algunos niños y niñas logran reconocer su posición frente a un mismo acontecimiento.
				Algunos niños generaron soluciones al conflicto.



### 4.3.3 Categorías emergentes

En este apartado se analizaron aquellas categorías que surgieron a lo largo del proceso y que a consideración de las investigadoras, también evidencian transformaciones presentadas por los estudiantes en relación con la lectura crítica de medios. Estas categorías son:

#### 4.3.3.1 Resignificación

Los niños y las niñas lograron dar un nuevo sentido a los contenidos que ven en televisión, despojándose de algunos prejuicios relacionados con su género (mujer/hombre). Esto se hizo evidente principalmente en los varones, quienes al iniciar el proceso, mostraban rechazo y poco respeto por los contenidos que ellos consideraban que estaban diseñados “para niñas” y se molestaban si los contenidos expuestos no eran “para niños”.

*“nombe yo no voy a ver eso acaso yo soy una niñita....ay...”*.  
(O niño de 5 años, colegio Domingo Sabio)

Esto puede deberse a las mediaciones establecidas en el hogar, con las cuales se trata de marcar desde muy temprano la identidad sexual de los niños y las niñas. Pero se muestra de forma más marcada hacia los varones.

*“Estoy preocupada... mi niño se pone frente al espejo y canta la canción de Frozen, dice libre soy, libre soy”*.  
(B, mujer de 30 años acudiente de un niño del colegio Domingo Sabio)

Al finalizar el proceso, los niños y las niñas compartían esta actividad sin marcar diferencias entre unos y otros, y comenzaron a categorizar los contenidos no como “de niños y niñas”, sino como divertidos y aburridos. Los comentarios realizados por los participantes al momento de evaluar el texto eran muy similares y coincidían en muchas ocasiones en las opiniones expresadas.

#### 4.3.3.2 Autorregulación

Los niños y las niñas al iniciar el proceso mostraban una alta necesidad de observar la televisión sin importar qué contenido se estuviese presentando. Ocasionalmente decían frases como “déjelo déjelo, no lo quite”, solamente por no realizar actividades propias del aula de clases o asignadas por la profesora titular. Algunos niños y niñas declararon que en sus hogares el televisor nunca se apaga; otros aseguraron que ven televisión durante las comidas, al levantarse en la mañana y a la hora de ir a dormir.

Al finalizar el proceso, los niños y las niñas eran capaces de esperar el momento del taller y no deseaban interrumpir las clases para ver televisión. Algunos declararon que ya no veían televisión al momento de comer y que si la televisión estaba encendida sola en la sala de la casa, la apagaban. Finalmente, durante la entrevista final un niño expresó.

“- entrevistador: ¿qué le cambiarías a este programa?  
-H: no me gusta, cambiaría el canal o apago el televisor”.  
(H, niño de 5 años, instituto Pestalozzi)

#### **4.3.3.3 Interpelación**

Algunos de los niños y las niñas participantes en el proceso formativo comenzaron a cuestionar aspectos relacionados con la televisión o con los contenidos presentados. Por ejemplo, al presentarles publicidad, los participantes comenzaron a comentar cosas como “ese muñeco no hace eso” o “el de verdad es más pequeñito”, refiriéndose a un muñeco que estaban publicitando. Esto puede ser interpretado como que algunos de los niños y las niñas reconocen que los contenidos mejoran lo expuesto para hacerlo atractivo para ellos y ellas, aunque en realidad no sea así. Ante lo presentado en noticieros, los niños y las niñas son menos cuestionadores y lo asumen como verdades absolutas.

#### **4.3.4 Reflexión final de las investigadoras**

Al finalizar el estudio las investigadoras, de forma conjunta, hicieron una reflexión acerca del proceso, teniendo en cuenta aspectos como la planeación, retos, vivencias, sentires, aportes, dificultades,

limitaciones, y aprendizajes, con el propósito de dar una última mirada para evaluar y revalorar lo experimentado en la investigación. Para lograrlo, se realizó una entrevista grupal<sup>37</sup> (Anexo 12) con preguntas que sirvieron de guía para llevar a cabo un diálogo fluido, reflexivo y analítico. Los resultados de este proceso se presentan a continuación.

### Reflexiones alrededor del proceso

Se inicia cuestionando a las investigadoras acerca de la forma como se abordó el proceso de manera global, ante lo cual ellas coincidieron qué percibieron el realizar un proceso de educación en medios con niños y niñas desde la primera infancia como un reto, debido a que a pesar de que se tienen como referencias otros estudios, son escasas las referencias directas con niños y niñas en primera infancia, lo cual despertó todo tipo de sentimientos y emociones en el equipo de trabajo, iniciando por estados de ansiedad hasta llegar a desarrollar un compromiso serio, que permitió desarrollar a cabalidad lo establecido, en tiempos aproximados a lo planeado.

*“En el momento que comenzamos a desarrollar el taller me emocioné muchísimo al ver las reacciones de los niños y las niñas... a pesar de todas las cosas malucas que ellos tenían a su alrededor, el momento de los talleres era productivo... en el intermedio del proceso, yo quería darle más largo, seguir con los talleres, incluso llegué a pedirle al coordinador del colegio Domingo Sabio que me dejara darle las clases de lenguaje para afianzar y apoyar a los niños, para poder tenerlos cerca, más tiempo... al finalizar sentí que los abandonaba... ya que sentí que en ese momento estaba más preparada para seguir el proceso formativo”.*

(Sandra Vásquez, psicóloga, maestra de preescolar)

*“En resumidas cuentas, mi ansiedad radicaba en el tiempo... y la ansiedad de Sandra radicaba en los resultados concretos... yo no tenía una expectativa específica y todo lo que podría resultar lo veía como una ganancia”.*

(Lilibeth Acevedo, psicóloga)

Las investigadoras consideran que una de las modificaciones que realizarían a un proceso de educación en medios dirigido a niños y niñas de primera infancia, es que incluirían ejercicios más vivenciales, ya que la experiencia permitió reconocer que ellos y ellas afianzan con mayor facilidad aquellos conceptos que se adquieren a través de ejercicios prácticos, que los que no se obtienen de esta manera.

---

<sup>37</sup> En la entrevista actuó como entrevistadora la tutora de la investigación (Andrea Lafaurie) y como entrevistadas las investigadoras (Sandra Vásquez y Lilibeth Acevedo).

Otros factores que acompañaron el proceso y a los cuales no se puede restar importancia, ya que facilitan o interrumpen los procesos generados dentro del aula, son aquellos relacionados con la logística. Estos aspectos, enunciaron las investigadoras, se solucionaron o intentaron controlar dentro del proceso de planeación; sin embargo, se presentaron elementos externos que no pudieron preverse y que alteraron los tiempos establecidos. Un ejemplo de esto fue cuando la alcaldía retiró el servicio de transporte escolar a los estudiantes del instituto Pestalozzi, y los niños y las niñas no tenían dinero para asistir al colegio.

### La planeación

Las investigadoras aseguraron que la planeación fue percibida inicialmente de forma positiva, ya que sentían que contaban con suficientes elementos conceptuales que les proporcionaban información acerca de la forma de desarrollar un proceso de educación en medios.

*“La literatura revisada aporta datos interesantes... como las experiencias de Rosa María Alfaro con Ampay tele, que fue el primer libro que leímos... Buckingham, Jackeline Sánchez Carrero... esta autora es mi favorita, porque la manera de explicar los procesos es muy clara, ella lo hace partiendo de experiencias reales, no de conceptualizaciones abstractas lejanas a la realidad ... Observar TV nos aportó mucho... en esta investigación... pero llegó a frustrarme porque yo quería que mis niños hablaran como los de esa investigación”.*

(Sandra Vásquez, psicóloga, maestra de preescolar)

Las investigadoras aseguran que lo más complejo se presentó cuando se vieron de frente con la realidad de la población y fue necesario retomar las temáticas y reestructurar las metodologías a partir de los avances que se percibían en los sujetos participantes. Cada una de las sesiones era estructurada a partir de una reflexión inicial y al finalizarla se repasaba lo trabajado y se analizaba si los objetivos propuestos habían sido alcanzados, y en ese sentido, se identificaban qué aspectos debían ser tenidos en cuenta para mejorar las futuras acciones. Las investigadoras hicieron permanentemente ejercicios para reflexionar y para llegar a hacerse conscientes de las diferentes interpretaciones que se otorgaban a las situaciones vividas en el aula.

*“Yo creo que la mayor ganancia es que nos dimos el tiempo de conocerlos a ellos, y apuntar a las necesidades de ellos, sin perder de vista nuestro gran fin que era la investigación, por eso fue que creo que le llegamos, por eso creo que ellos se conectaron, por eso creo que ellos respondieron”.*

(Lilibeth Acevedo, psicóloga)

Las investigadoras comentaron que trabajar este tipo de investigación-acción técnica es una ventaja, ya que los procesos realizados son constantemente evaluados y tienen un alto nivel de flexibilidad, permitiendo reestructurar, cambiar, evaluar, volver a planificar. En ese sentido, lo consideran como un proceso en permanente construcción, que se va estructurando a lo largo de la duración del proyecto, lo cual es altamente valorado.

### Lectura crítica

Las investigadoras relacionaron el proceso de lectura de medios con el proceso de lectura de textos escritos. Además, percibieron la competencia mediática como otra competencia ciudadana que se desarrollará a lo largo de la vida y aseguran que este proceso es un primer acercamiento que permitió a los participantes adquirir nociones básicas que deberán ser afianzadas posteriormente.

*“La lectura crítica es una competencia que se desarrolla a lo largo de la vida, como lo dicen todos los documentos revisados, esta investigación llegó a un acercamiento y a unas nociones. Así como las matemáticas se enseñan a temprana edad y se les llama pre matemáticas, así se trabajó en esta investigación, con pre ideas de educación en medios, con nociones de los planos, con identificación de éstos, que son la base para comenzar a formar una lectura crítica de medios posterior”.*

(Sandra Vásquez, psicóloga y maestra de preescolar)

### La ciudadanía

Las investigadoras reconocieron que se presentaron avances importantes en relación con el tema de la ciudadanía, no solo a nivel de su presencia en los contenidos televisivos sino a nivel personal, debido a que los niños y niñas participantes lograron identificar emociones, autorregular su comportamiento durante los talleres y relacionarse de forma pacífica y empática con pares, situaciones que no se observaban en las primeras visitas. Además, fueron notorias las transformaciones en aspectos como el uso del lenguaje y la forma de expresar sus emociones, pues los niños y las niñas se mostraban más fluidos, espontáneos y concientes.

“Se llegó a cursos caóticos, donde se agredían, donde ninguno respetaba la participación del otro, todos hablaban o gritaban al tiempo... poco a poco exaltando la importancia de la escucha, del respeto, de esperar los turnos [*se fue consiguiendo*]. Eso fue un aporte importante para sus vidas”.

(Lilibeth Acevedo, psicóloga)

Las investigadoras también aseveraron que los participantes de la investigación podrán hacer lectura de ciudadanía en los medios televisivos, si son expuestos a experiencias provocadoras y son estimulados adecuadamente.

### Retos

En cuanto a los retos a los que se enfrentaron en el estudio, la investigadoras afirmaron que los pueden resumir en dos grandes aspectos: el primero, la inexperiencia en trabajos de corte cualitativo; y el segundo, el deber exponer a los niños a métodos de reflexión y diálogo dentro del proceso, cuando en sus instituciones educativas se enfrentan cotidianamente a un entorno escolar restrictivo y con métodos tradicionales de educación.

*“Lo que se valora en este tipo de colegios, es el niño callado, quieto, que no opina ni pregunta. Ese, el niño que se porta bien y eso es lo que se refuerza. Pero al niño que opina, que es inquieto, que es curioso lo están atrofiando”.*

(Sandra Vásquez, psicóloga y maestra de preescolar)

Aseguran las investigadoras que otro reto se relaciona con la necesidad de sensibilizar a padres, madres, maestros, maestras y coordinadores acerca de la necesidad de comenzar a desarrollar procesos de educación en medios dentro de los contextos escolares de forma permanente.

### Aportes

Las investigadoras percibieron que el mayor aporte de este estudio fue el desarrollo de un proceso formativo con niñas y niños de 5 y 6 años de edad, debido a que otros investigadores han trabajado con sujetos de edades superiores al considerar que los procesos serían más productivos y aprovechados por la población, y no se conoce de investigadores que hayan asumido el reto con población de primera infancia.

También las investigadoras consideraron que el aporte a nivel personal es invaluable, que esta experiencia las llenó de deseos por realizar procesos investigativos posteriores en la misma línea, ya que reconocen plenamente su importancia, pertinencia y necesidad en la actualidad. También reconocieron que esta experiencia aportó elementos importantes para varias de las dinámicas que se desarrollan dentro de las aulas de clase. Las investigadoras desearían hacer investigaciones parecidas en las instituciones educativas donde ellas trabajan

## 5. Discusión

En este capítulo se procede a analizar el antes, el durante y el después del proceso de investigación realizado para reflexionar más profundamente a la luz del marco conceptual expuesto y algunos referentes teóricos.

### 5.1 Relación niñas, niños y televisión: entre el consumo, el gusto, la crítica y la poca mediación adulta

Al analizar las relaciones que los niños y las niñas establecen con la televisión, en lo referente a los gustos y las preferencias, se encontró que: los sujetos participantes son críticos ante la oferta televisiva de acuerdo con su edad; muestra de esto es que clasifican los contenidos vistos en diferentes categorías, como: bueno, malo; por género, de niño o de niña, o por edades: para bebés, para niños y de adultos. También crean criterios para evaluarlos y establecer cuáles de estos son de calidad y cuáles no. Por ejemplo, rechazan aquellos dibujos animados en los cuales no hay consonancia entre movimiento y sonido. Se encuentran dispuestos a expresar sus gustos, disgustos y opiniones en torno a la televisión, lo cual coincide con los resultados de la investigación realizada por Vega & Lafaurie (2013) con niños y niñas de 7 a 11 años. Los niños y las niñas no consumen únicamente aquellos contenidos de televisión que les gustan; ellos y ellas observan también aquellos que desean ver sus padres, madres y demás familiares.

Los infantes prefieren ver aquellos programas de entretenimiento que presentan situaciones fantásticas, llenas de personajes mágicos e historias de aventuras en mundos maravillosos, que aquellos contenidos que muestran situaciones apegadas a la realidad como aquellas presentadas en los noticieros. Estos elementos aumentan la motivación y en consecuencia de esto, también el tiempo frente a la pantalla; cuando el programa no es evaluado como interesante, la motivación disminuye y no continúan viéndolo. Los niños y niñas del presente estudio comentaron que preferían ver dibujos animados más que cualquier otro contenido, aunque entre sus programas favoritos se encontraban también seriados diseñados para adultos. La mayoría de los participantes rechazan contenidos que muestran violencia explícita. Este resultado no es novedoso, pues ya ha sido reportado con anterioridad en investigaciones como las realizadas por el Consejo Nacional de Chile (2011).



Respecto a la lectura crítica se inicia el análisis apuntando a un convencimiento relacionado con que los niños y las niñas de primera infancia poseen unos niveles básicos de crítica que les permiten evaluar y seleccionar la programación que desean ver. Aunque al iniciar el proceso los niños y niñas eran poco participativos y expresaban pobremente sus opiniones, algunos de los participantes reconocían qué situaciones podrían suceder en las vidas reales y cuáles no. Además comparaban lo observado con elementos presentes en sus contextos directos.

*“Esos carruajes son como carros de mula bonitos”.*  
(S, niña de 5 años, colegio Domingo Sabio)

Los niños y las niñas del presente estudio necesitaron ver varias veces un contenido de televisión para apropiarse de este. La capacidad de analizarlo aumenta cuando tienen la posibilidad de observarlo en repetidas ocasiones. Ahora bien, los niños y las niñas solo repiten aquellos contenidos con elementos que les resultan atractivos o interesantes. Cuando no es de esta forma, desechan cualquier posibilidad de verlo con detenimiento y se resisten a repetirlo, emitiendo frases como: “otra vez” o “¿no podemos mejor ver otra cosa?”, o haciendo gestos de desagrado o molestia.

También este estudio encontró que los niños y las niñas logran obtener una mayor comprensión del contenido visto en televisión cuando es posible socializarlo con pares. Ellos y ellas complementan las ideas y si es necesario realizan correcciones a las apreciaciones realizadas por sus compañeros. También relatan aquellas situaciones que les resultaron llamativas, haciendo que un contenido gane valor y se convierta en un elemento que facilita la socialización entre un grupo.

Por otro lado, los niños y las niñas no evalúan el ver televisión como una actividad muy interesante; de hecho, si tienen la posibilidad de elegir entre jugar y ver televisión en su tiempo libre, preferirían lo primero. Esto se puede interpretar como que solo prefieren la televisión cuando no tienen opción de jugar o realizar otra actividad que perciban como divertida. Sin embargo, lo que ven en la televisión les resulta altamente significativo, ya que con regularidad referencian las situaciones vistas en los programas de televisión en sus espacios de juego. Por ejemplo, se distribuyen los roles de acuerdo con los personajes de los contenidos observados, y buscan representar aquellos que gozan de mayor aceptación, aunque incluyen también otras situaciones vividas en sus hogares como cocinar o dormir al bebé; también hacen juegos tradicionales como la *lleva* o policías y ladrones, los cuales aprenden de primos y vecinos.

También eso contrasta con el hábito que tienen de ver televisión, pues cuando se nombra todos dicen verla y dedicar varias horas del día a hacerlo. Como se había comentado con anterioridad, ver televisión es una actividad cotidiana para el niño y la niña. En Colombia, se reconoce que el 96.9% de los niños y las niñas entre 5 y 11 años posee acceso a la televisión (DANE, 2012). En la misma línea, Rubiano y Argüello (2010) afirman que los niños y las niñas pasan un promedio 3.2 horas diarias frente a la televisión.

En relación con los personajes, al iniciar el proceso las niñas y niños expresaron que consideraban como buenos aquellos personajes que tenían entre sus cualidades la belleza, y que los personajes malos eran aquellos que percibían como feos, recordando únicamente a los protagonistas de la historia, sin reconocer ni visibilizar a los personajes secundarios ni sus acciones, lo que les dificultaba narrar de forma correcta los acontecimientos ocurridos. Tampoco tenían en cuenta que la historia cambiaba paulatinamente de escenarios y que cada uno de estos complementaba el argumento. Los niños y las niñas se identifican más con aquellos personajes que en la historia adquieren un perfil alto, ya sea por su apariencia física (belleza) o porque son valientes, fuertes o tienen poderes.

De forma similar a lo arrojado por Alberio (1996), los padres y las madres no conocen bien cuáles son los contenidos de televisión vistos por sus hijos e hijas, y tampoco reconocen con facilidad qué les gusta o prefieren ver. La mayoría de los padres y madres no supieron expresar qué programas les disgustan a los niños y niñas. Algunas veces consideran que los dibujos animados son totalmente aceptados por sus hijos e hijas, sin tener en cuenta que estos establecen clasificaciones para evaluarlos y decidir cuáles ven.

Rincón (2004) presentó un informe para la 4ª Cumbre Mundial de los Medios para Niños y Adolescentes en Río Janeiro, Brasil, donde expuso que aunque la ley colombiana reglamenta de forma clara cómo se deben organizar los contenidos para que los niños y las niñas no se vean expuestos a la violencia, el sexo o violencia sexual en los medios, la realidad es que las regulaciones no son efectivas en esta materia debido a que los niños y las niñas pueden ver todo tipo de contenidos en la televisión, y los padres y madres no actúan como acompañantes ejerciendo además control. Otro aspecto que describe el autor es que la regulación colombiana no es aplicada con el rigor que debería y los canales privados emiten en cualquier horario imágenes inapropiadas para los niños y las niñas.

Respecto a las mediaciones y las regulaciones, el presente estudio coincide con lo expuesto por Buckingham (2005) al señalar que padres, madres y pares se convierten en maestros informales, cuando ven televisión junto con los niños y niñas, razón por la que es necesario formarlos para alcanzar procesos educativos exitosos en esta área. En el caso de esta investigación, se encontró que la mediación realizada por padres y madres es débil, limitada, inconsciente y desligada de las necesidades que posee este grupo poblacional.

A pesar de que para ver televisión se reúnen varios miembros de la familia en un mismo espacio, esta actividad no amplía los canales de comunicación entre los adultos y los niños; sino que por el contrario las regulaciones ejercidas por los padres, madres y cuidadores son más de carácter restrictivo, lo cual impide que se establezca un intercambio entre adultos y niños y niñas que enriquezca la relación de los últimos con la televisión, por demás que les permita a los adultos no sentir culpa cuando los menores ven televisión.

Por esta razón resulta importante que los padres, madres, maestros y maestras se interesen por realizar mediaciones conscientes para que los niños y las niñas se relacionen de forma más analítica con los medios de comunicación y se sientan en capacidad de negociar con ellos.

“En lugar de recibir sermones aterradores y culpabilizantes sobre los daños que supuestamente provocaría la TV... deberían ser motivados a un visionado familiar mediador para resaltar los valores positivos representados en el texto televisivo”. (Fuenzalida, 2008, pp. 54)

También Von Feilitzen (2003) plantea que las regulaciones deben ser usadas para establecer relaciones provechosas entre los niños, niñas, adolescentes, padres, madres, otros cuidadores y la televisión.

“Proteger a niños, niñas y jóvenes de contenidos potencialmente dañinos, y de que abusen de ellos y se los explote en los medios es, al mismo tiempo, protección y promoción. De la misma forma, promover el conocimiento entre niños, niñas y jóvenes acerca de cómo funcionan los medios y de cómo estos mismos construyen imágenes de la gente y del mundo, así como promover la participación de niños, niñas y adolescentes en los medios, eso sí que es protección (Von Feilitzen, 2003 citada por Canela, 2010 pp 11).

Respecto a los usos, en el presente estudio se halló que la mayoría de los padres y madres consideran la televisión como una generadora de aprendizajes, ya que les presenta experiencias nuevas a las que no

podrían tener acceso de otro modo. Ya Sánchez y Sandoval (2012), habían encontrado que el 30% de los padres y madres considera que la televisión educa. El porcentaje reducido y no mayoritario puede deberse a que la muestra poblacional del estudio de las señaladas autoras correspondió a niños y niñas de edades superiores y la percepción de las necesidades educativas de ellos varía, y está más relacionada con contenidos académicos que con el desarrollo de habilidades. Fuenzalida declara que en muchos hogares en situación de pobreza, en los cuales los niños y niñas no son estimulados cognitivamente en edades tempranas, la pantalla puede suplir algo de esa carencia; es decir, que se pueden aprovechar elementos como la iluminación y el sonido para estimular en casa (Orozco, 2012).

Los padres y madres participantes del presente estudio expresaron también que permiten a sus hijos ver televisión diariamente porque les entretiene y que esta actividad se ha convertido en parte de la rutina diaria de la familia, dato que coincide con hallazgos similares a los encontrados por Sánchez y Sandoval (2012). Los padres y madres incluso muestran preocupación cuando los niños y niñas no realizan esta actividad en casa.

*“Ellas no se sienta nunca a ver televisión corre de un lado para otro,  
prefiere estar rayando y coloreando”.*  
(P, padre de 33 años, colegio Domingo Sabio)

Los padres y las madres expresaron que perciben la televisión como una niñera eficiente que les permite distraer a los niños y las niñas cuando ellos se encuentran ocupados y no pueden dedicarles el tiempo necesario. Este uso ha sido referenciado en diferentes investigaciones como la realizada por Alberio (1996) y Ruiz & Vázquez (2008).

## **5.2 La educación en medios con niños y niñas de primera infancia: una experiencia retadora y pertinente**

En primera instancia, se resalta que la educación en medios es un proceso que se considera pertinente debe ser iniciado desde la primera infancia, pues la investigación ratificó que los niños y las niñas son consumidores asiduos de contenidos mediáticos. Dicho proceso se recomienda sea desarrollado a lo largo de la vida tal como lo plantea Buckingham, porque posibilita a los sujetos llegar a ser personas alfabetizadas mediáticamente, con habilidades y conocimientos que les permitan leer y escribir los medios de forma creativa, autónoma y crítica.

Moreno, Nogueras, Palacios y Vargas (2008) enuncian que los procesos de educación en medios se pueden realizar con niños y niñas desde los 3 años de edad, proponiendo que se desarrollen con ellos y ellas experiencias que les permitan diferenciar los programas de televisión según géneros y características, distinguir entre programas donde se exponen situaciones reales de aquellos que no, reconocer las animaciones y los documentales; observar aspectos básicos de la imagen audiovisual, como enfoque, planos, objetos en el encuadre, movimientos de cámara sencillos y manipular textos audiovisuales.

Sin embargo, otros autores como Messaris (1986) citado por Buckingham (2005) al igual que Orozco & Charles (1990), no están de acuerdo en que la educación mediática se inicie a edades tan tempranas, debido a que en estas edades precisamente no existe una plena diferenciación entre realidad y fantasía, lo cual facilitaría la apreciación del texto audiovisual. Estos autores recomiendan que es más conveniente iniciar este tipo de procesos entre los 5 y los 7 años de edad, pues es en este momento que comienzan a diferenciar los tipos de programas, separan la realidad de la fantasía y están en mayor capacidad de expresar respuestas más puntuales respecto al tema.

En nuestra experiencia particular se halló que las niñas y los niños de edades inferiores (cuatro años) tuvieron dificultad al momento de analizar un contenido televisivo, debido a que no podían desvincularse de esta experiencia y terminaban narrando vivencias cotidianas, que no llegaban a estar en el contexto de la historia presentada. Tampoco podían expresar con facilidad cuáles experiencias de las vistas en el contenido podían desarrollarse en su vida cotidiana. En cambio, algunos niños y niñas participantes en esta investigación, con edades comprendidas entre los 5 y 6 años, se mostraron críticos frente a la televisión después de haber vivido el proceso de educación en medios.

Al iniciar el proceso se decidió hacer visibles las voces de los niños y las niñas partiendo de sus gustos y preferencias frente a la televisión, de forma similar a lo planteado por Alfaro y Quezada (2006) en su investigación. Interesó darles protagonismo a los participantes reconociendo lo que dicen, sienten y opinan sobre la televisión desde su vida cotidiana. También se utilizó la conversación como motor educativo, en tanto este ejercicio facilita el desarrollo del razonamiento.

Las temáticas que fueron desarrolladas durante el proceso formativo respondieron aquellos aspectos básicos del lenguaje audiovisual para que los niños y las niñas pudieran incentivar su participación en la construcción de la televisión, además de empezar a desmitificar, apropiarse y finalmente empoderarse

frente a este medio de comunicación. Según Buckingham (2005), tener preestablecido un cuerpo de conocimientos respecto a las características de la oferta tecnológica, llevaría a que la educación en medios se desactualice con facilidad; por esta razón el autor propone desarrollar cuatro áreas claves: <sup>38</sup> producción, lenguaje, representación y audiencia.

En el presente estudio se tomaron ciertos aspectos de esta conceptualización y se adaptó a las edades y características de los sujetos con los cuales se trabajó, pues las poblaciones investigadas por Buckingham son de edades superiores y contextos disímiles. Algunos de los elementos adaptados fueron aspectos relacionados con la producción, uso de tecnologías y elaboración de textos. También se tuvo en cuenta la generación de espacios para permitir a los niños y niñas reflexionar sobre el hecho de que los textos mediáticos son construidos de forma intencionada y que en su elaboración participa un equipo de profesionales.

Como se planteó en la revisión teórica, es del parecer de las investigadoras que para iniciar un proceso de educación en medios que pretenda a mediano plazo alfabetizar y desarrollar en los individuos la competencia mediática, se debe empezar por trabajar en estrategias de tipo semántico y semiológico que permitan un acercamiento al lenguaje audiovisual, familiaricen a los niños y las niñas con los símbolos, códigos y estructuras de los programas, a fin de avanzar paulatinamente en la contextualización del contenido y lectura de intenciones o ideologías (Aguaded, 1998), así como en la co-construcción de nuevos textos audiovisuales.

Para Ferrés y Piscitelli (2012) la competencia mediática posee seis dimensiones básicas que deben desarrollarse en las diferentes áreas de conocimiento <sup>39</sup> para poder trabajar la lectura crítica de medios. El área del lenguaje se encuentra inmersa en ese conjunto de dimensiones, y a partir de la experiencia desarrollada con el presente estudio se considera recomendable exponer a los niños y a las niñas a experiencias de estimulación previas que abonen el camino para desarrollar ciertas habilidades que son predictoras de un buen proceso lector y puedan facilitarles la realización de una lectura básica de medios, que si se continúa desarrollando puede evolucionar hacia el desarrollo de la capacidad crítica.

---

<sup>38</sup> Remitirse al marco conceptual de la presente investigación donde se plantean aspectos claves de la propuesta de Buckingham (2005).

<sup>39</sup> Estas dimensiones según los autores, son: lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideologías y valores, y estética.

El desarrollo de la dimensión comunicativa facilita el desarrollo de habilidades para realizar lectura de medios. El niño y la niña deben exponerse a experiencias que les permitan aprender a escuchar, a reconocer el texto del cual van a hacer lectura y hacer ejercicios de memoria para recordar la secuencias de acontecimientos presentadas en el texto y anticipar lo que sucederá. Todo lo anterior garantiza la construcción de representaciones mentales de los textos y el otorgamiento de sentidos de acuerdo con la cultura. Así, con el fortalecimiento de estos aspectos, los procesos de educación en medios son más fáciles de desarrollar, y en consecuencia, también la lectura crítica.

En nuestra experiencia la motivación jugó un papel primordial durante todo el proceso formativo diseñado y desarrollado. Se utilizaron y produjeron estrategias que permitieron a los niños y las niñas jugar, expresarse y participar, lo cual aumentó considerablemente el interés de los estudiantes y el deseo de ser parte del proceso formativo. Tener en cuenta este aspecto fue fundamental para facilitar el desarrollo de la autonomía. En esa misma dirección, Ferrés y Piscitelli (2012) declaran:

“Los cambios a los que se refiere la neurociencia tienen que ver sobre todo con la influencia que ejercen los procesos emotivos y los procesos inconscientes sobre la mente consciente... nunca podrá ser eficaz una educación mediática que no advierta que las tecnologías solo propiciarán la cultura participativa y la autonomía personal si se ponen al servicio de una adecuada gestión del capital emocional de los sujetos”. (pp. 79)

De allí se generó un proceso de educación en medios (televisión) que superaba la mirada funcionalista, pues esta reduce el papel que el niño o niña juega frente al medio, y se optó por una mirada más crítica que permitiera que los niños y niñas plantearan sus visiones y propusieran variaciones a los contenidos analizados, aportando a la construcción de una ciudadanía activa y participativa

### **5.3 Crítica posterior al proceso formativo**

La literatura referencia que los procesos de educación en medios generan transformaciones en la forma como los niños y las niñas perciben y se relacionan con el medio (Sánchez & Sandoval, 2012; Sandoval Romero, 2007). En esta investigación se hizo evidente que los niños y niñas participantes en el proceso dejaron de ver los contenidos de televisión de forma desprevenida y fueron capaces de prestar más atención al contenido presentado asumiendo una posición frente a estos. Después del proceso

manifestaron que si no se sienten a gusto con lo presentado en la televisión pueden cambiar el canal en búsqueda de nuevas opciones, y son capaces también de reconocer sus gustos y preferencias.

Algunos niños y las niñas comenzaron a realizar una relectura del texto audiovisual observado; esta apreciación se realiza teniendo en cuenta las edades de los niños y niñas, y las expectativas que la literatura del tema sitúa frente a lo considerado como la lectura crítica de televisión, se puede afirmar que alcanzaron lo básico para efectuar este tipo de ejercicio. Por ejemplo, retomaron aquellos aspectos que les permitieron analizar algunos elementos percibidos como interesantes, por ejemplo:

*“Recuerdas cuando la princesita Sofía estaba sola en su cuarto... en ese momento estaba triste igual de James en el circo ninguno de los dos se sentía bien... por eso James dijo la verdad, eso le pasa a los niños cuando dicen mentiras”.*  
(E, niño 5 años, colegio Domingo Sabio)

También comenzaron a establecer categorías relacionando diferentes personajes y situaciones observadas en los contenidos audiovisuales, lo cual les permitió hacer análisis y encontrar características comunes que respaldaban la clasificación realizada, como por ejemplo, en esta frase expresada durante el taller de personajes:

*“Sofía, Peppa y Jessie, son niñas que son buenas con sus amigos y sus hermanos, ellas no son groseras, ayudan a los otros”.*  
(K, niña 5 años colegio Domingo Sabio)

En relación con otros aspectos desarrollados durante los talleres, se puede afirmar que el proceso permitió conocer, entre otras cosas, cómo se construye un contenido, los tipos de planos utilizados, relacionar sonido e imagen, pronosticar lo que sucederá en un capítulo, diferenciar los géneros televisivos y reconocer la intención explícita de los textos audiovisuales. Tales conceptos fueron aplicados dentro del aula, así que no hay evidencia alguna que permita constatar si realizaron transferencia de estos conocimientos al entorno cotidiano. De forma similar a lo evidenciado por el estudio que realizaron Sánchez y Sandoval (2012), los niños y las niñas del presente estudio lograron examinar la organización secuencial de las historias dándole a cada uno de los momentos un orden lógico e identificando inicio, desarrollo y fin. También lograron identificar, clasificar y describir los personajes de acuerdo con sus características y roles. Los niños y las niñas encontraron puntos de similitud entre los escenarios y las situaciones vividas por los personajes, con acontecimientos de su vida y su realidad.



A diferencia de los niños y las niñas del estudio presentado por las investigadoras citadas con anterioridad, la presente investigación arrojó que la capacidad de los niños y las niñas de encontrar la intencionalidad de los contenidos analizados y proponer cambios a los mismos a través de argumentos, aún se encuentra en proceso de desarrollo, por lo cual se requeriría seguir ejercitándolos en ese sentido, con el fin de lograr obtener mayor apropiación sobre estas habilidades. No se puede perder de vista que en los espacios de juego los niños y niñas transforman las historias vistas en televisión, las acercan a su realidad y las estructuran de la forma como a ellos y ellas les parece que deberían haber sucedido las cosas. Es decir, en el juego ellos eliminan aquellos elementos que les parecen negativos o que no fueron de su agrado.

*“Vamos a jugar a que tú eres Ben 10, pero no me mates, yo me duermo nada más, yo me tiro aquí y ya”.*  
(O, niño de 6 años, colegio Domingo Sabio)

En relación con la ciudadanía y la lectura de la misma en contenidos televisivos, según Alfaro & Quezada (2006), la televisión muestra a los niños y las niñas un conjunto de estilos y géneros que les permiten tener contacto con el mundo de los otros, y por lo tanto con el propio, y son expuestos ante sus ojos identidades de hombre y mujer, de ciudadano, de niño y adolescente que pueden asumir como propias o rechazar. Es de esta forma como en la televisión, concebida en el presente estudio como un espacio público, el niño y la niña experimentan a través de lo visto vivencias ante las cuales asumen posturas, toman decisiones y establecen una opinión.

Los niños y las niñas de esta investigación reconocieron a la televisión como un espacio al cual tienen derecho de acceder y reclaman este derecho abiertamente: defienden sus posturas y opiniones en relación con los contenidos expuestos en televisión. También rechazan aquellas regulaciones restrictivas que limitan su participación. Aquí es pertinente recordar que una niña de cinco años de edad hizo un comentario cuestionador donde reclama abiertamente la posición de su abuela, quien le niega la posibilidad de ver *Peppa Pig* por considerarla satánica.

Los estudios que analizan la relación televisión, ciudadanía y niños/niñas no son comunes. Vega & Lafaurie (2013) realizaron un estudio relacionado con la temática y un aspecto común con los hallazgos de esta investigación es que los niños y las niñas rechazan la violencia presentada en los noticieros. Al

finalizar el proceso algunos niños y niñas manifestaron que cuando es la hora del noticiero, prefieren ir a jugar en vez de ver lo que no les gusta.

El desarrollo del proceso formativo permitió observar la variación en la forma como los niños y las niñas valoran a los ciudadanos, entre la mirada inicial y la mirada final, pues inicialmente los estimaban por su apariencia física, considerando que los buenos eran más bonitos; mientras que los malos eran aquellos que percibían como feos. Al concluir el proceso esta valoración cambió, pues los niños y las niñas consideraron como buenos ciudadanos a los personajes que representaban valores y se comportaban adecuadamente, y los malos ciudadanos eran aquellos que tenían malos comportamientos o que se comportaban agresivos. Esto resulta ser un avance significativo, ya que en relación a los funcionamientos cognitivos analizados, los niños y las niñas fueron capaces de reconocer las emociones en los personajes y a partir de esto evaluar cómo se sentían, lo cual implica que pudieron tomar la perspectiva de los otros.

También varió en la manera de expresarse para hacer referencia a esto. Al iniciar el proceso se escuchaba frecuentemente en sus expresiones frases como: “la negrita, la feíta, el gordo, etc.” para referirse a los personajes de los programas y a sus compañeros de aula. Al finalizar el proceso y después de haber reflexionado respecto al tema, algunos niñas y los niños comenzaron a expresarse de forma más cordial y se preocupaban por conocer el nombre de los personajes o de las otras personas para llamarlos o nombrarlos en alguna anécdota o comentario.

Los niños y las niñas reestructuraron las categorías establecidas por género (niño-niña) para valorar contenidos de televisión, lo cual les permitió analizar de forma más amplia la historia, los personajes, características de un contenido y evaluar otros aspectos. Los niños inicialmente se presentaban intolerantes al exponerse a contenidos que percibían y valoraban como de niñas, y al finalizar el proceso, aunque estos no eran de su preferencia, fueron capaces de observarlos y analizarlos. Incluso, algunos de los niños asistentes solicitaban al grupo hacer silencio para permitir a las niñas ver mejor el programa que estaba siendo observado.

En relación con el seguimiento de reglas no se puede perder de vista que los niños y las niñas se encuentran en un momento de la vida donde el egocentrismo los conduce a enfocar los problemas, sin tener en cuenta el punto de vista de sus pares o necesidades.

Los niños y niñas cumplen con las características del nivel preconvencional de Kohlberg, y actúan con el firme propósito de evitar el castigo o ser reconocidos como buenos por las personas que representan alguna figura de autoridad. Partiendo de este principio, desarrollan el análisis del comportamiento de los personajes de las series animadas y cuando tienen la posibilidad de ser autoridad, juzgan el comportamiento de otros y suelen ser inflexibles, pues valoran el seguimiento de la norma establecida.

También se puede afirmar que los niños y niñas del presente estudio mostraron avances en lo relacionado con la participación, debido a que al finalizar el proceso se percibieron a sí mismos como sujetos, apreciando sus opiniones y comentarios como válidos. Reconocieron que la televisión es un espacio que muestra al mundo las diversas realidades y algunos participantes reclamaron que su propia realidad no aparece reflejada en la pantalla.

*“Las cosas que muestran en ese programan no se parecen a lo que veo por mi casa, nunca se parecen”.*  
(E, niño de 5 años, colegio Domingo Sabio)

Los niños y las niñas no ubican situaciones ni comentarios que muestren discriminación hacia alguno de los personajes presentes en la historia.

## 6. Conclusiones

Al concluir la investigación, se puede evidenciar que su desarrollo dio respuesta a las preguntas y objetivos formulados en su planteamiento, tal como se expresa a continuación.

En relación con el primer objetivo, orientado a diseñar y desarrollar un proceso de educación en medios (televisión) con énfasis en ciudadanía para fortalecer la lectura crítica de niños y niñas en primera infancia, se concluye que sí fue posible desarrollar un proceso de estas características con resultados alentadores en este tipo de población. Fue posible desarrollar el proceso y las temáticas planteadas a través del uso de estrategias considerando las características básicas de la población, despertaron la motivación y el interés por hacer y aprender en relación con el tema. Estas estrategias de trabajo respondieron a los diferentes estilos de aprendizaje y brindaron a los niños y niñas variedad de oportunidades para interiorizar la información y apropiarse de los elementos necesarios del proceso formativo. Particularmente, se emplearon los principios del diseño universal de aprendizaje, teniendo en cuenta que este planteamiento insiste en que los estudiantes puedan tener acceso a la información desde diferentes medios y valora las diferentes formas de aprender de los niños y las niñas.

El desarrollo de la estrategia permitió concluir que los niños y las niñas participantes requieren de estimulación previa de habilidades como la memoria, atención y concentración para llevar a cabo un proceso exitoso. También se concluyó que en los niños y niñas debe haberse estimulado la dimensión comunicativa, de tal forma, que esta base les permita expresar sus ideas con mayor claridad y comprender el texto audiovisual.

Teniendo en cuenta sus edades, el proceso desarrollado permitió realizar un acercamiento inicial a la técnica y lenguaje audiovisual, pues para aprender a hacer lectura crítica se debe comenzar por la lectura textual. En ese sentido, se acercó a los niños y niñas a elementos como la construcción de la imagen y el sonido, para luego llevarlos a procesos de reflexión más profundos que implicaban la intencionalidad de los textos.

Los resultados obtenidos llevaron a concluir que en estos procesos se debe proporcionar mayor número de espacios abiertos a los niños y las niñas; es decir, espacios poco estructurados donde se permita expresar

con toda libertad sus reflexiones individuales acerca de los programas de televisión, que aparte de afianzar conocimientos alrededor del medio, permitan a los participantes reflexionar sobre aquello con lo que se relacionan cotidianamente, e imaginar y crear nuevos contenidos.

En relación con el segundo objetivo específico, dirigido a identificar la lectura crítica que hacen niños y niñas de primera infancia al iniciar un proceso de educación en medios (televisión) con énfasis en ciudadanía, se pudo concluir que los niños y las niñas son críticos respecto a lo que observan en televisión. Muestra de esto es que crearon de forma intuitiva criterios que les permiten evaluar los programas que ven en televisión y seleccionarlos, además de establecer claramente cuáles serán sus preferencias.

Se puede concluir que el tener una formación previa en habilidades comunicativas y de pensamiento facilita el desarrollo de los procesos en educación en medios. Que los niños y las niñas expuestos a procesos reflexivos pueden generar análisis de los contenidos de acuerdo con su edad y transformar las concepciones iniciales que tengan de los personajes y situaciones de la historia.

Valoran dentro de la producción audiovisual elementos relacionados con aspectos visuales y lo auditivo les permite retomar la historia y recordar el contenido, sobre todo si la música se relaciona con emociones como la tristeza. También reconocen los programas que son de su preferencia y no les gusta que les sean impuestos contenidos para ver en televisión.

Ahora bien, aunque en la literatura sobre el tema se reconoce que la mediación y las regulaciones ejercidas por los padres, madres de familia y cuidadores son fundamentales para seleccionar y monitorear los programas que serán vistos por los niños y las niñas, el estudio mostró que este no es un tema que preocupa a los adultos responsables de los niños y niñas. Los padres y las madres facilitan para que los niños y las niñas discriminen los programas entre contenidos para niños y para niñas, dando a los segundos menor valor.

En relación con el tercer objetivo específico relacionado con identificar la lectura crítica que hacen niños y niñas de primera infancia al finalizar un proceso de educación en medios (televisión) con énfasis en ciudadanía, se pudo concluir que se avanzó significativamente en aspectos relacionados con el

conocimiento del lenguaje audiovisual, pues los niños y las niñas pudieron reconocer que las imágenes y la forma como estas se presentan durante el desarrollo del capítulo no se dan de forma desprevénida, sino que también tienen una intención y acompañan el desarrollo de la historia contada.

También reconocieron los diferentes momentos de la historia, dándole una secuencia lógica al contenido y los roles que desempeñan los personajes en la historia. Sin embargo, se encontró que es necesario seguir fortaleciendo aspectos como el reconocimiento de la intención del contenido, la construcción y deconstrucción del contenido audiovisual y el sentido de aportar a la transformación o co-creación de contenidos.

En relación con la ciudadanía, se puede concluir que los niños y las niñas pueden fortalecer los funcionamientos cognitivos relacionados con la ciudadanía a partir de reflexiones que involucren situaciones planteadas a partir de los contenidos televisivos. Además, aspectos como la participación se pueden fortalecer en los procesos de educación en medios, cuando los niños y las niñas sienten que sus opiniones son validadas y respetadas. Los niños y las niñas perciben las situaciones presentadas en la televisión como ajenas a su realidad y a sus necesidades.

Con respecto al cuarto objetivo específico, dirigido a reflexionar acerca de las posibles transformaciones sucedidas tras el desarrollo de un proceso de educación en medios (televisión) con énfasis en ciudadanía para el fortalecimiento de la lectura crítica de niños y niñas en primera infancia, se pudo concluir que sí se efectuaron algunas transformaciones en la forma como los niños y las niñas se relacionan con los contenidos de televisión. En primer lugar, comenzaron a cuestionarse acerca del comportamiento de los personajes y a valorarlos de acuerdo con su comportamiento, no por su aspecto físico. En aspectos como la intención del autor del texto audiovisual mostraron avances al analizar contenidos publicitarios, pero no al analizar series animadas. En ese sentido, se cree que para alcanzar transformaciones profundas y duraderas, los niños y las niñas deben hacer parte de procesos formativos continuos en este sentido. No está demás recordar que la lectura crítica de medios hace parte de la competencia mediática y las competencias se desarrollan a través de procesos permanentes y duraderos.

También se puede concluir que la educación en medios aún no es una prioridad dentro de las instituciones públicas con las cuales se desarrolló el presente estudio. Los maestros y maestras no encuentran esta como

una preocupación prioritaria y en el caso de hacer frente a ella presentan una visión mayoritariamente proteccionista, a partir de la cual se piensa que alejar a los niños de los medios es la opción más favorable, eliminando oportunidades de diálogo, intercambio, interpelación frente a los medio de comunicación.

Ahora bien, a pesar de los resultados obtenidos y los aportes que consideramos hace esta investigación al campo de la educomunicación, se reconoce que el estudio tuvo limitaciones referidas a los siguientes aspectos: el contexto donde los niños y niñas participantes se desarrollan cotidianamente es poco estimulado por los padres, madres, familiares y comunidad en general, ya que estos tienen un nivel de escolaridad bajo y desconocen la importancia de conversar con los hijos, leer cuentos, hacerles preguntas abiertas, escuchar su opinión y acompañarlos activamente mientras ven televisión.

El ambiente donde viven los niños y niñas participantes los expone a situaciones conflictivas y violentas, y estas situaciones son temas de conversación y en ocasiones sus preocupaciones vitales, sin elaboración, ni explicación alguna por parte de los adultos cercanos.

Una de las instituciones educativas escogida tiene limitaciones físicas de espacio, acondicionamiento, ventilación, materiales, iluminación, poca acústica, número elevado de estudiantes con una sola maestra, lo que interfirió en el desarrollo del proceso investigativo. Esto fue visible en situaciones experimentadas con los niños y niñas como largas esperas para algunas explicaciones, desatención, falta de oportunidades para la participación y la escucha.

La imagen de niño y niña en las instituciones educativas escogidas está relacionada con sujetos que no hablan, y permanecen sentados y quietos en el sitio asignado, por lo cual las actividades planteadas desde la investigación rompieron con el paradigma establecido, lo que provocó algunas tensiones. Desde esta investigación se considera al niño y la niña con capacidad de diálogo, análisis, participación y crítica.

Las maestras no suelen estimular la participación ni opinión en sus estudiantes. Tienen materiales educativos en sus salones guardados para que los estudiantes no los usen, ni destruyan. No suelen llevarlos a la biblioteca, ni planear actividades usando los aparatos electrónicos disponibles en la escuela (televisión, computador, video beam) porque estos son considerados solo con fines de entretenimiento y no de aprendizaje.

Las investigadoras solo contaron con una hora de clase semanal en ambas instituciones educativas, por lo cual el tiempo fue una limitante, pues hubo ocasiones en las que los niños y niñas tenían jornadas en las que salían más temprano o no había clases. Además, los niños y niñas se ausentaban por falta de transporte, o la profesora usaba la hora acordada para realizar sus evaluaciones. Este tipo de situaciones generaron algunas limitaciones para la investigación, en función del desarrollo de actividades y recolección de información.

El sistema de educación nacional no cuenta con políticas que apunten a una cátedra de educación en medios como materia obligatoria en las instituciones educativas, lo cual generó dificultades, pues existe una visión limitada en los educadores acerca de la importancia de trabajar con los medios. Sumado a ello, se observó que los medios de comunicación no están preparando a los niños para enfrentarse a ser ciudadanos; de hecho, no se hacen responsables de los contenidos que emiten en horarios para audiencias infantiles, con lo cual la problemática se aumenta.

En relación con los aportes que creemos hace el presente estudio se resalta, en primer lugar: se espera haber aportado una visión de niño y niña como seres con capacidades, potencialidades, conocimientos y opiniones válidas, que puede calar en las visiones de maestros, maestras y directivos de las escuelas donde se llevó a cabo la investigación-acción.

La investigación aporta un grupo de niñas y niños con una visión más amplia sobre la manera de ver televisión, con conocimientos de algunos conceptos básicos del lenguaje audiovisual; pero sobre todo, estimulados a cuestionarse críticamente sobre los contenidos televisivos a los cuales están expuestos y que empiezan a hacer uso de los funcionamientos cognitivos en su formación como ciudadanos.

En este estudio se construye información científica de calidad acerca del desarrollo de un proceso de educación en medios (televisión) con niños y niñas de primera infancia, experiencia desconocida hasta el momento en nuestro contexto. También se aporta un esquema básico de formación, que puede ser validado o reestructurado dependiendo de las circunstancias de los participantes, el cual puede servir para orientar futuras investigaciones.



También se considera haber aportado a la concientización de los padres, madres y acudientes acerca de la importancia de acompañar el visionado de televisión de los niños y niña para mediar e interrogar su experiencia, considerando sus sentimientos y opiniones respecto a los programas que ven. Ahora bien, con el desarrollo de las actividades del proyecto se pudo reconocer unos padres y madres de familia más participativos y comprometidos con el proceso de educación integral para sus hijos, pues colaboraron en la asistencia al taller inicial, otorgamiento de permisos para la salida de campo al canal regional Telecaribe y apoyo en las tareas de elaboración de cámaras, televisores, micrófonos y disfraces de los personajes favoritos, todas requeridas para la realización de talleres.

Como aporte colateral, se considera que la investigación generó mejores condiciones de espacio a los niños y niñas de una de las instituciones educativas, debido a que gracias al proyecto, los niños y niñas participantes fueron reubicados a otro espacio al cual mejoraron por condiciones de pintura, iluminación, ventilación y dotado de televisor.

A partir del reconocimiento de los aportes y limitaciones del presente estudio se señalan algunas recomendaciones para la comunidad académica interesada en la temática orientada a la importancia de continuar desarrollando experiencias de estas características con poblaciones de niños y niñas de primera infancia de diferentes estratos socio-económicos y distintos contextos, con el fin de ir validando diseños y metodologías para comenzar el trabajo de educación en medios desde los grados del inicio de la escolarización. De esa manera podría pensarse hacia el futuro en la incidencia en las políticas públicas nacionales para hacer de la educación en medios, un asunto impostergable del que sean corresponsables las instituciones educativas con sus maestros, maestras y directivos; las familias, incluyendo padres, madres y adultos cuidadores; así como los mismos realizadores de medios.

En relación con el contexto y participantes de la experiencia desarrollada se recomienda continuar sensibilizando a padres, madres, maestras y maestros con el propósito de que sean conscientes de que ellos ejercen una mediación importante para facilitar los procesos de lectura crítica en espacios cotidianos de los niños y las niñas. También se recomienda que los niños y las niñas que hicieron parte del proceso continúen haciendo parte de espacios formativos de este tipo, con el fin de que sigan desarrollando sus conocimientos y habilidades en relación con la lectura crítica de contenidos televisivos y las competencias ciudadanas. Se esperaría que sus maestros y maestras guía incluyeran contenidos televisivos en el aula de

clase con sentidos pedagógicos, con el fin de trabajar espacios de discusión y participación, así como fortalecer ciertas temáticas, por ejemplo, valores y ciudadanía.

## 7. Recomendaciones

Sensibilizar y formar en esta área a los padres y maestros con el propósito de que sean conscientes de que ellos ejercen una mediación importante para facilitar los procesos de lectura crítica en espacios cotidianos de los niños y las niñas, como lo son la escuela y el hogar.

Resultaría significativo construir un instructivo de fácil acceso y desarrollo para maestros y maestras de niños en primera infancia, con el fin de que conocieran la importancia de educar en medios y cómo hacerlo desde edades tempranas, debido a que los niños y las niñas son audiencias numerosas y para poder alcanzar logros reales es necesario realizar mediaciones eficientes que les permitan interactuar de forma distinta con los contenidos de televisión.

Se recomienda que los niños y las niñas que participaron en el proceso, sigan haciendo parte de espacios formativos de este tipo, con el fin de que continúen desarrollando sus habilidades.

Que los maestros lleven contenidos televisivos al aula de clase, con el fin de trabajar ciertas temáticas (por ejemplo valores) y que gracias al medio audiovisual pueden ser motivados a captarlos y asimilarlos con interés, llevando un acompañamiento luego del visionado.

Hacer uso de los aparatos electrónicos en el aula y que las instituciones provean sala de audiovisuales para que se den espacios de discusión y participación alrededor de un contenido

Que los padres de familia ejerzan un acompañamiento más activo frente al visionado de sus hijos, respecto a las diferentes situaciones que se presentan en los programas, invitando a la reflexión y generando posturas y opiniones.

Que el gobierno se interese por generar políticas públicas de educación en medios para maestros, familias y niños de todas las edades.

Que el gobierno exija a los medios de comunicación privados programas de tipo educativo en horarios infantiles.

Que los medios de comunicación se concienticen de la responsabilidad social que tienen sus emisiones y trabajen en programas educativos y programas infantiles para consumidores de televisión, con el fin de que se dé una interacción entre el televidente y el medio.

Los medios de comunicación a nivel local y nacional deberían visibilizar más las realidades de las comunidades propias de la nación. Los niños y las niñas se expresan actualmente más como mexicanos que como colombianos, debido a que a través de las pantallas escuchan constantemente expresiones de las telenovelas emitidas y se las apropian.

Realizar un proceso similar con niños y niñas de otros estratos socioeconómicos, de tal forma que se permita validar la experiencia.

Elaborar un proceso de educación en medios, más vivencial, de tal forma que los niños y las niñas se apropien más de los elementos conceptuales y puedan hacer transferencia de estos a espacios cotidianos.

## 8. Bibliografía

Albero, M. (1996): Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil, *Comunicar*, nº 6, PP. 129-139.

Aguaded, J. (1998). *Educación para la competencia televisiva. Fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria*. España. Universidad de Huelva. Recuperado en enero de 2015 de:  
<http://eprints.rclis.org/21048/1/TESIS-DOCTORAL-AGUADED.pdf>

Albero, Andrés, Magdalena. (1996). Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil. *Comunicar*, marzo. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15800626>

Alcocer, D. (2013). De la Escuela de Frankfurt a la recepción activa. *Razón y palabra*. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en comunicación. N° 82. Marzo – Mayo.  
[www.razonypalabra.org.mx/N/N82/V82/13\\_Alcocer\\_V82.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N82/V82/13_Alcocer_V82.pdf) Recuperado: Nov. 2013

Aldea, S. (Enero 2007). Investigación sobre la creatividad y la televisión en los niños. *Revista Internacional de psicología*. Vol. 8(1) ISSN 1818-1023

Alfaro, R.M., & Quezada, A. (2006). *¡Ampay tele!, niños y adolescentes opinan y juzgan a la televisión peruana*. Perú: Veeduría Ciudadana de la Comunicación Social / Asociación de Comunicadores Sociales Calandria. Recuperado en: marzo de 2015, [http://www.calandria.org.pe/rec\\_descarga.php?id\\_rec=139](http://www.calandria.org.pe/rec_descarga.php?id_rec=139)

Alvarado, M. (2012). Lectura crítica de medios: Una propuesta metodológica. *Comunicar*. (39), v. XX, Revista Científica de Educomunicación; ISSN: 1134-3478; páginas 101-108.

Alvarado, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1). Consultado el 15 de diciembre de 2014 en:  
<http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-alvarado.html>

Alzate, M. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira: Papiro

*¿Aprender a leer con la TV?* (2008). <http://educacion2.com/325/%C2%BFaprender-a-leer-con-la-tv/> Recuperado el: 7 de octubre de 2013

Arenas, A (2010) La Comunicación y la Educación: Un campo para pensar la recepción crítica. En: Sandoval, Y. Arenas, A. *Mirando como miramos. : una propuesta desde la comunicación y la educación para multiplicar miradas. Formación en recepción crítica*. Ed USC. Pp: 7-37.

Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México: International Thomson.

Barbosa, M. (2008) Criança, escola e TV: parcerias nas leituras de mundo. *Comunicar*, nº 31, v. XVI, 2008, Revista Científica de Endocomunicação; ISSN: 1134-3478; páginas 325-330

Barra Almagiá E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 19, núm. 1, pp. 7-18, Fundación Universitaria Konrad Lorenz Colombia. Recuperado en: Abril de 2015.  
[http://www.academia.edu/10916103/Redalyc.El\\_desarrollo\\_moral\\_una\\_introduccion\\_a\\_la\\_teor%C3%ADa\\_de\\_kohlberg](http://www.academia.edu/10916103/Redalyc.El_desarrollo_moral_una_introduccion_a_la_teor%C3%ADa_de_kohlberg)

Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Presencia

Bonilla, J. (2011) ¿De dónde vienen las audiencias? Itinerarios de la investigación sobre recepción-audiencias en Colombia. *Revista Nueva Época*. N°16, pp. 75-103

Bringué, X. y De Los Ángeles, J. (2000) La investigación académica sobre publicidad, televisión y niños: antecedentes y estado de la cuestión. *Comunicación y Sociedad*, vol. XIII, n. 1, pp.37-70.

Bustamante, B. y Arguello, R y Aranguren, F. (2006). *Modelo pedagógico de competencia televisiva*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Comisión Nacional de Televisión.

Buckingham, D. (2005). *Educación en medios*. España: Paidós Comunicación.

Buckingham, D. (2002). *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.

Buckingham, D. (1996). *Moving Images: Understanding Children's Emotional Responses to Television*. Manchester: Manchester University Press. Recuperado en Marzo de 2015:  
<https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=nme7AAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=moving+images+understanding+children%27s+emotional+responses+to+television&ots=5n98avDQrY&sig=B8D9IM2wf8YbFL1Di4qxPe-Qvqw#v=onepage&q=moving%20images%20understanding%20children's%20emotional%20responses%20to%20television&f=false>

Canela, G. (2010). La regulación de los medios de comunicación y los derechos de los niños, niñas y adolescentes: un análisis del marco legal de 14 países latinoamericano desde la perspectiva de la promoción y protección / coordinación general de -- Brasilia, DF: ANDI. Recuperado en: Mayo 2014 <http://resourcecentre.savethechildren.se/sites/default/files/documents/6840.pdf>

Casal J. & Mateu, E. (2003) Tipos de muestreo. *Revista Epidem Med. Prev.*, 1: 3-7

Castañeda, E. y Estrada, M. (2012). Lineamiento de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia. Recuperado en: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf> Diciembre de 2013.

Castillo, P. y Gastaldi, L. (2005). Estado de la educación en medios en el curriculum escolar en ideroamerica. *Comunicar revista Científica de comunicación y educación*. (24). 13-20.

Castro, E. (2011) El paradigma latinoamericano de la Educomunicación: El campo para la intervención social. *Metacomunicación*. N° 1. R.D. N° 04.  
Recuperado en: <http://revistametacomunicacion.files.wordpress.com/2011/10/el-paradigma-latinoamericano-de-la-educomunicacion3b3n2.pdf> Abril 19 de 2014.

Colmenares, A, Piñero, L. (Mayo- Agosto de 2008) La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Rev. Laurus, 14, (27), pp. 96-114.

Colombia. Congreso de la republica (2006). Ley 1098. Código de infancia y adolescencia

Colombia. Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2004). Documento No. 13. Aprender y jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición.

Colombia. Proyecto Ministerio de Educación Nacional. (2003). Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Guía n.º 6. Estándares básicos para las competencias ciudadanas.

Colombia. Proyecto Ministerio de Educación Nacional -Ascofade (Asociación Colombiana de Facultades de Educación) (2003). "Estándares básicos de competencias ciudadanas". Educación Básica y Media.

Consejo Audiovisual de Andalucía (2008) Barómetro de infancia y Televisión en Andalucía. Recuperado en Octubre de 2013 <http://www.consejoaudiovisualdeandalucia.es/actividad/publicaciones/television/2008/05/barometro-de-infancia-y-television-en-andalucia-2008>

Consejo Nacional de Televisión de Chile. (2011, Julio). *Programación Infantil en Sudamérica 2011*. Recuperado octubre 2013, de Consejo Nacional de Chile: [http://www.cntv.cl/la-programacion-infantil-en-sudamerica-2011/prontus\\_cntv/2011-07-29/161923.html](http://www.cntv.cl/la-programacion-infantil-en-sudamerica-2011/prontus_cntv/2011-07-29/161923.html)

Charles Creel, Mercedes y Guillermo Orozco (1992). *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*. México: Trillas.

Chaux, Enrique & Ruiz, Alexander (2004). La Formación de competencias ciudadanas. Bogotá: ASCOFADE. MEN. Recuperado en: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/LA%20FORMACION%20DE%20COMPETENCIAS%20CIUDADANAS.pdf> Abril de 2015.

Christakis, D. A. (2009). The effects of infant media usage: what do we know and what should we learn? . Acta Paediatrica, 98(1), 8-16. doi:10.1111/j.1651-2227.2008.01027.x

Chonchaiya, W., y Pruksananonda, C. (2008). Television viewing associates with delayed language development. Acta Paediatrica, 97(7), 977-982.

Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., y McCarty, C. A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. Pediatrics, 113, 708 – 713

Declaración de Grünwald (22 de enero 1982) Recuperado en: [http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF). Abril 30 de 2014.

DeLoache, J. S., Chiong, C., Sherman, K., Islam, N., Vanderborcht, M., Troseth, G. L., &... O'Doherty, K.(2010). Do Babies Learn From Baby Media? *Psychological Science (Sage Publications Inc.)*, 21(11), 1570-1574.

ENESCO, Ileana. (2009). El concepto de infancia a lo largo de la historia. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.

Esperat, M., Du, F., Reed, D. B., & Uchida, M. (2011). Effects of TV in the Bedroom on Young Hispanic Children. *American Journal Of Health Promotion*, 25(5), 310-318

Colombia. *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Noviembre de 2003. Educación Básica y Media. Proyecto Ministerio de Educación Nacional -Ascofade (Asociación Colombiana de Facultades de Educación) para la formulación de los estándares en competencias básicas.

Ferrés J., (1999). Televisión y Educación, Barcelona. Paidós.

Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. (DOI: 10.3916/C38-2012-02-08).

Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *New left review*. No. 3. New York. Recuperado en Abril de 2015 <http://newleftreview.org/II/3/nancy-fraser-rethinking-recognition>.

Freire, P. (2011). La educación como práctica de libertad. México, Siglo 21 Editores.

Fuenzalida, V. (2008). Cambios en la relación de los niños con la televisión. *Comunicar*, XV (30).pp. 49-54.

Fuenzalida, V. (2008, 29 de agosto) ¿Prohibir la televisión a los niños? Recuperado en: <http://www.comunicainfancia.cl/2008/08/29/%C2%BFprohibir-la-television-a-los-ninos/>

García, M. (2011) Influencia de la publicidad televisiva infantil emitida en Colombia sobre la autoimagen de los niños de quinto de primaria del colegio Hernando Navia Varón. Tesis de Grado no publicada Recuperada en: <http://bdigital.uao.edu.co/bitstream/10614/839/3/TCP00037.pdf>

Gaitán, L. (2006). Sociología de la infancia. Editorial Síntesis. España.

Goldstein, L. (2004). Study: TV Viewing by Young Children Leads to Attention Problems. *Education Week*, 23(31), 14.

Gómez, R, y González, J (2006). Pantallas reflexivas: diseño participativo de estrategias de convivencia con las pantallas. En *Los niños y la televisión* (pp. 11-162). Bogotá. Comisión Nacional de televisión. Programa de Investigaciones Académicas Sobre Televisión.

Gómez, L. y Vergara, M. (2006). Presencia de la televisión en la construcción de imaginarios de ciudad y ciudadanía que tienen niños escolarizados de 9 -11 años de estratos alto, medio y bajo de la ciudad de Barranquilla. Tesis de grado. Universidad del Norte.

Gutiérrez Parejo, S. (2012). *Proyecto de educación audiovisual para la formación de lectores críticos*. Tesis de maestría. Universidad del norte. Barranquilla.

Horrach, J. (2009). Sobre el Concepto de Ciudadanía: Historia y Modelos. *Revista de Filosofía Factotum*. Universidad de las Islas Baleares. España

Iglesias, S (1996). El desarrollo del concepto de infancia en: *Sociedades y Políticas Trabajo Infantil* N° 2. Buenos Aires.



Jaramillo, L. (2007). Concepción de Infancia. Revista Zona Próxima. No. 8

Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la educación. Ediciones de la torre. Madrid. Recuperado en enero de 2015.  
<http://dspace.universia.net/bitstream/2024/996/1/Kaplun.pdf>

Kupiaiminen S. y Sudranta J. (2009) Décadas de educación en medios de comunicación en Finlandia. Profesorado Revista Curriculum y Formación Del profesorado. Vol. 13. N° 2 Recuperado en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL1.pdf>

Latorre, A. (2007). La investigación acción como conocer y cambiar la práctica educativa. Ed. Graó. Barcelona. 4 ED.

Lazo, M. (2008). La competencia televisiva en el currículo escolar. Revista ZER. Vol 13(25) pp.107-120.

Linebarger DL, Walker D. (2004) Infants' and toddlers' televisión viewing and language outcomes. Am Behav Scient. 48: 624-45

López, M. (2010) Audiencias Infantiles. Sus contextos de recepción. Nexus Comunicación (8).  
<http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/nexus/article/view/887> Recuperado en: Agosto de 2013.

López, M. Martín- Barbero, J., Rueda A. y Valencia, S. (2000) Los niños como audiencias. Investigación sobre recepción de medios. Bogotá: Da Vinci.

Llopis, G. Ramón (2004) La mediación familiar del consumo infantil de televisión. Un análisis referido a la sociedad española. Comunicación y Sociedad. Vol. XVII (2).

Martin-Barbero, J. (1986). De los medios a las mediaciones. México.

Martin- Barbero, J. (23 de abril 2009). Investigación de consumo cultural en Colombia. Recuperado en:  
<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/cms-5050511>

Maturana, L. (2008). Alfabetización televisiva en el «jardín de infancia». (Spanish). Comunicar, 16(31), ISSN: 1134-3478; páginas 319-323

Marueta, M. (2007). "Educación en cuatro tiempos: Rousseau, Kant, Marx, Nietzsche interpretados para el siglo XXI. Recuperado en Enero de 2015: <http://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/31/Amapsi%20-20Educaci%C3%B3n%20en%20cuatro%20tiempos.pdf>

Martínez de Toda y Terrero J. (1998) Seis dimensiones en la educación para los medios. Pontificia Universitas Gregoriana, ED. Facultas Scientiarum Socialium Recuperado en: [http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/COM1998103\\_33-47.pdf](http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/COM1998103_33-47.pdf)

Masterman, L. (1989). La Revolución de la Educación Audiovisual. Recuperado en:  
<file:///C:/Users/Juan/Downloads/La%20Revoluci%C3%B3n%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Audiovisual%20-%20Masterman.pdf> Abril 8 de 2014.

MIGLIORA, R. (2005). ¿Qué piensan los niños brasileños sobre lo que aprenden con la televisión? *Comunicar*, 25 Recuperado en: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=25&articulo=25-2005-061&mostrar=comocitar#comocitar>

Morduchowicz, R. (2010). El Capital Cultural de Los Jóvenes. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.

Moreno, F., Nogueras F., Palacios, J. y Vargas, J. (2008). ¿Por qué educar en medios? Recuperado en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/03/05/0006/adjuntos/educar.pdf>. Abril de 2015.

Muñoz, S. (2007). Investigación sobre la creatividad y la televisión en los niños. *Revista Internacional De Psicología*, 8(01). Recuperado de: <http://www.revistapsicologia.org/index.php/revista/article/view/43>

Nigro, P (2011). El uso de la televisión en las comunidades educativas: Estudio cualitativo en Buenos Aires Argentina. *educación y educadores*, 14 (1), 29-47. Consultado el 15 de octubre 2014, Recuperado [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942011000100003&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942011000100003&lng=en&tlng=es).

Nuutinen, T., Ray, C., & Roos, E. (2013). Do computer use, TV viewing, and the presence of the media in the bedroom predict school-aged children's sleep habits in a longitudinal study? *BMC Public Health*, 13(1), 1-8

Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz editores. Argentina.

Opertti, R. (2009). Aportes curriculares para la educación en medios: un proceso en construcción. (Spanish). *Comunicar*, 17(32), 31-40. doi:10.3916/c32-2009-02-002

Orozco, G. (2001) "Televidencias y Mediaciones". En: *Televisión, Audiencias y Educación*, Editorial Norma. (pp. 39-62)

Orozco, G. (2012) Valerio Fuenzalida y sus propuestas para la televisión, audiencias y educadores. Artículo *Revista Comunicar*.

Orozco, G y Charles, C. (1990). "Educación para la recepción: Hacia una lectura crítica de medios. Editorial Trillas. Plan decanal de educación 2006-2015, en

Paavonen, E. J., Roine, M. M., Penonen, M. M., & Lahikainen, A. R. (2009). Do parental co-viewing and discussions mitigate TV-induced fears in young children? *Child: Care, Health & Development*, 35(6), 773-780.

Pérez-Rodríguez, A., & Sandoval, Y. (2013). Avances para el desarrollo de la competencia mediática a partir del curriculum de primaria en Colombia y España. (Spanish). *Chasqui* (13901079), (124), 26-33

Pérez Tornero, J., (2003). Educación en medios: perspectivas y estrategias. En Aguaded J.I (DIR), *Luces en el laberinto audiovisual*, Huelva, Grupo Comunicar ediciones.

Pérez-Tornero, J., & Tayie, S. (2012). La formación de profesores en educación en medios: currículo y experiencias internacionales. (Spanish). *Comunicar*, 20(39), 9-14. doi:10.3916/C39-2012-02-00

Piette, J. (2000). La educación en medios de comunicación y nuevas tecnologías en la escuela. Recuperado en enero de 2015: <file:///C:/Users/Juan/Desktop/Piette-79-88.pdf>

Pina, A y Crescenzi, L. (2009). Televisión infantil frente a los menores de 6 años: Recuperado en: [http://www.cac.cat/pfw\\_files/cma/recerca/estudis\\_recerca/Televisi%3Fon\\_infantil\\_y\\_menores\\_de\\_6\\_a%3Fos.pdf](http://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/estudis_recerca/Televisi%3Fon_infantil_y_menores_de_6_a%3Fos.pdf) Septiembre de 2014.

Reyes-Gómez, U., Sánchez-Chávez, N. P., Reyes-Hernández, U., Reyes-Hernández, D., & Carbajal-Rodríguez, L. (2006). La Televisión y los Niños: II Obesidad. (Spanish). *Boletín Clínico Hospital Infantil Del Estado De Sonora*, 23(1), 25-30.

Rincón, O. (2004). Informe Colombia 4ª Cumbre Mundial de los Medios para Niños y Adolescentes Río Janeiro, Brasil. Recuperado en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-74981.html>

- Rincón, O., & Calle, N. (2002). *Televisión infantil: Voces de los niños y de la industria televisiva*. Convenio Andrés Bello, Fundación Restrepo Barco. Colombia.
- Ríos, H. Correa, M. Ordoñez, O. Otálora, Y. (2010). *Aprender y Jugar. Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición*. Ministerio de Educación Nacional. Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa. Bogotá
- Rius, I. (2008). El fenómeno «telecanguro» o la moderna «Supernany» catódica. (Spanish). *Comunicar*, 16 (31), 661-664.
- Rodríguez, A (2012) Los niños menores de 3 años y la Televisión. Ministerio de cultura. Recuperado en: <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=47769>
- Rodríguez, A., Cataño, M., Ramírez, C., Astroz, E. y Rincón, L. (2006). Los niños y las reglas de recepción televisiva en el ámbito doméstico. En *Los niños y la televisión*. Bogotá. Comisión Nacional de televisión. Programa de Investigaciones Académicas Sobre Televisión.
- Rodríguez, C. (2013). Comunicación ciudadana en Los Montes de María. *Revista Luciérnaga*. Facultad de Comunicación Audiovisual. Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Año 5, Edición 9. Medellín, Colombia. 2013. ISSN 2027 - 1557. Págs. 99- 115.
- Roel, M. (2008). TV, contenidos e infancia: claves para enseñar a ver la TV. (Spanish). *Comunicar*, 16(31), 349-355.
- Rojas, V. (2008) Influencia de la televisión y los video juegos en el aprendizaje la conducta ["La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales"](#). Infanto- juvenil. *Revista Chilena de Pediatría*, 79 pp. 80-85.
- Rubiano, H. y Arguello L. (2010). Recepción televisiva de la audiencia infantil con características de desplazamiento forzado. (Spanish). *Palabra Clave*, 13(2), 307-322.
- Ruiz, A., & Ángela Vázquez, R. (2008). ¿«Tele-educativa» o «tele-niñera»? actitudes ante la TV actual. (Spanish). *Comunicar*, 16(31), 423-426. doi:10.3916/c31-2008-03-029
- Sánchez Carrero. (2015). La competencia mediática. Recuperado en: <http://www.competenciamediatica.es/objetivos.php>
- Sánchez Carrero. (2008). *Pequeños directores: Niños y adolescentes creadores de cine, video y televisión*. Aconcagua. Sevilla. Recuperado en, Abril de 2015.  
[file:///C:/Users/Juan/Downloads/Dialnet-PequeñosDirectoresNinosYAdolescentesCreadoresDeCin-484469%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Juan/Downloads/Dialnet-PequeñosDirectoresNinosYAdolescentesCreadoresDeCin-484469%20(1).pdf)
- Sánchez, J. & Sandoval, Y. (2011). Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño. *Comunicar*, 38, 113-120.
- Sandoval Escobar, M. (2006). Los efectos de la televisión sobre el comportamiento de las audiencias jóvenes desde la perspectiva de la convergencia y de las prácticas culturales. *Universitas Psychologica*, mayo-agosto, 205-222.
- Sandoval Salas, C. (2002). Investigación cualitativa. Módulo 4 En: Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES) Bogotá.
- Sandoval Romero, Y. (2007). Comunicación y educación para la recepción crítica: resultados de una propuesta integrador. *Palabra Clave*, 10(2), 147-163.

Sandoval, Y. & Arenas, A. (2010). Mirando como miramos. Una propuesta desde la comunicación y la educación para multiplicar miradas Formación en recepción crítica. Comisión nacional de televisión Universidad Santiago De Cali.

Santiago Juárez, Rodrigo. (2010). El concepto de ciudadanía en el comunitarismo. Cuestiones constitucionales, (23), 153-174. Recuperado en 23 de abril de 2015, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-91932010000200006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-91932010000200006&lng=es&tlng=es).

Schmidt, M., Pempek, T. A., Kirkorian, H. L., Lund, A., & Anderson, D. R. (2008). The Effects of Background Television on the Toy Play Behavior of Very Young Children. *Child Development*, 79(4), 1137-1151. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01180.x

Sedeño, A. (2005). Emoción y hábitos de los niños frente a la televisión. *Comunicar*, (25) Recuperado en: [http://www.revistacomunicar.com/numeros\\_anteriores/html/1203-sedeno.htm](http://www.revistacomunicar.com/numeros_anteriores/html/1203-sedeno.htm)

SILVERSTONE, R. (1994): *Televisión y vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.

SOHN, A. (2007, June 11). TV or Not TV. *New York*. pp. 20-24.

Theodosiadou, S., & Markos, A. (2013). Attitudes of preschool teachers in Northern Greece on children and TV viewing. *Australasian Journal Of Early Childhood*, 38(3), 36-44.

Thomson, A (2013) Fussy Babies Get Fat in Front of TV.. *USA Today Magazine*, 141(2813), 3.

Torrado, M., Piracon, J. (2009). Análisis exploratorio sobre nuevas identidades infantiles y su relación con los medios audiovisuales. Min Cultura- Universidad nacional. <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=38491> Recuperado en: Julio - 2013.

Torrico, E. (2004). Abordajes y periodos de la teoría de la comunicación. Bogotá. Ed. Norma.

TV. En la escuela. Aprender a ver TV: <http://recursos.cnice.mec.es/media/television/bloque10/pag5.htm> Recuperado en: Octubre 5 de 2013.

Varela, F. (2010). Recepción Crítica: entre la teoría y la práctica. En: Mirando como miramos: Una propuesta desde la comunicación y la educación para multiplicar miradas. (pp. 39-73) Universidad Santiago De Cali.

Vega, J. y Romero, M. (2013). Observar TV. Televisión, escuela y competencias ciudadanas. Una perspectiva crítica desde niños y niñas. Ed. Universidad Del Norte. – Universidad de Córdoba.

Vega, J. & Lafaurie, A. (2013). «Observar TV»: Un observatorio infantil de televisión para la interlocución de los niños [A Children's Observatory of Television: «Observar TV», a Space for Dialogue between Children]. *Comunicar*, 40, 145-153. (DOI: 10.3916/C40-2013-03-05).

Vicente, J. (2008). La TV es cosa nuestra. (Spanish). *Comunicar*, 16(31), 477-484

Walzer, A. (2008). Televisión y menores. Análisis de flujos de programación y de recepción. Estudio comparado: 2003-2007. (Spanish). *Zer: Revista De Estudios De Comunicación*, 13(24), 53-76.

Wartella, E., Richert, R. A., & Robb, M. B. (2010). Babies, television and videos: How did we get here?. *Developmental Review*, 30(2), 116-127.

Wilson, B. (2008). Media and children's aggression, fear and altruism. *The Future of Children*, 18(1), 87-118.

Wilson, Grizzle, Tuarzon, Kymempongk yCheung; (2011). Media and Information Literacy Curriculum for Teachers. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>. Julio de 2014

Zimmerman, F. J., & Bell, J. F. (2010). Associations of Television Content Type and Obesity in Children. *American Journal Of Public Health*, 100(2), 334-340.

#### Páginas WEB

El Colectivo Montes de María: <http://colectivolinea21.galeon.com/>

Escuela Audiovisual Belén de los Andaquíes:  
<http://escuelaaudiovisualinfantil.blogspot.com/>

Fundación tambor de hojalata: <http://www.asociaciontambordehojalata.org/asistencia/>

Kidscam: <http://kidscam.be/>

La Mamatena: <http://www.lamatatena.org/>

Método Nimeco: [http://www.girona.cat/adminwebs/docs/g/u/guia\\_lectura\\_creacio\\_imatges.pdf](http://www.girona.cat/adminwebs/docs/g/u/guia_lectura_creacio_imatges.pdf)

Pimentón Rojo: <http://www.pimentonrojo.com/#!responsabilidad-social/c24vq>

Taller de cine el Mate: <http://www.tallerelmate.com.ar/>

Taller Telekids: <http://tallertelekids.blogspot.com/>

Teleclip: <https://www.facebook.com/Telecliptv?fref=nf>

[www.unicef.com.co](http://www.unicef.com.co)

## 9. Anexos

### Anexo # 1

Funcionamiento cognitivo	Descriptor
Identificación de emociones	A. El niño da cuenta de las emociones, sentimientos, creencias y deseos de los personajes.
	B. El niño da cuenta de las emociones, sentimientos, creencias y deseos de los personajes y explicita las razones, causas o motivos que llevan a que se dé la emoción.
	C. El niño reconoce que una situación puede generar sentimientos o emociones contradictorias.
	D. El niño reconoce que las posiciones de los personajes en sus relaciones cambian en el transcurso de la historia. Para esto considera las transformaciones en los estados emocionales de los personajes.
Reconocimiento de la perspectiva del otro	A. El niño identifica la situación conflictiva sin reconocer la posición de los personajes.
	B. El niño identifica la situación conflictiva y la posición de uno de los personajes en el conflicto.
	C. El niño identifica la situación conflictiva y la posición diferenciada de los personajes en el conflicto.
	D. El niño identifica la situación conflictiva y la posición diferenciada de los personajes en el conflicto y genera opciones en la resolución del conflicto.
Manejo de reglas	A. El niño identifica las reglas que definen cómo ganar o perder en el juego. Pone en evidencia acciones que alteran los acuerdos sin darse cuenta que modifica el sistema regulativo del juego.
	B. El niño identifica las reglas que definen cómo ganar o perder en el juego. Pone en evidencia acciones que alteran los acuerdos, se da cuenta que algunas acciones afectan a sus compañeros e infringen las reglas regulativas, pero no se abstiene de realizarlas.
	C. El niño identifica las reglas que definen cómo ganar o perder en el juego. Pone en evidencia acciones que alteran los acuerdos, se da cuenta que las acciones realizadas por él afectan a sus compañeros e infringen las reglas regulativas, aunque ocasionalmente se abstiene de realizarlas.
	D. El niño identifica las reglas que definen cómo ganar o perder en el juego. Identifica acciones realizadas por él que afectan a sus compañeros, se abstiene de realizarlas, y reclama cuando alguno de sus compañeros no cumple con las reglas que regulan el juego.

## Anexo # 2

### Guía Grupo focal

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**Lugar:** \_\_\_\_\_

**Hora inicio:** \_\_\_\_\_ **Hora fin:** \_\_\_\_\_

Pregunta 1: ¿A quién le gusta ver televisión?

Pregunta 2: ¿Qué programa de televisión les gusta más? , ¿Por qué?

Pregunta 3: ¿Qué programa de televisión les gusta menos? , ¿Por qué?

Pregunta 4: ¿Cuáles de los siguientes programas has visto en casa?, ¿con quién?

### Recomendaciones para desarrollo del grupo focal

- 1) Lugar adecuado en tamaño, ventilación y acústica. Se organizan los materiales de trabajo y refrigerios.
- 2) Se sienta a los niños y niñas en forma de u y se les entrega una escarapela con una identificación (de color para mantener el anonimato de los niños y niñas).
- 3) El moderador socializa con los niños y niñas el propósito de la actividad, el tiempo de duración (dependiendo de los acuerdos con la institución educativa) y se encarga de que la discusión se desarrolle de forma fluida.

### Participantes

#	PARTICIPANTE	NOMBRE	H/M	EDAD
1	Rojo			
2	Azul			
3	Amarillo			
4	Verde			

### OBSERVACIONES

---



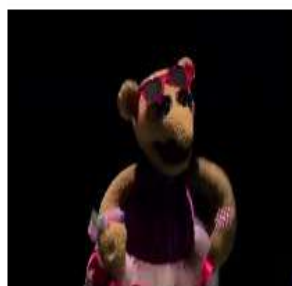
---



**Anexo 3**  
**Material de apoyo utilizado en grupos focales**









### Anexo # 4

#### Guía de reflexión para planeación de la acción

Fecha:			
Taller:			
Temática:			
Objetivos:			
Materiales:			
Actividades desarrolladas:			
¿Cómo fueron recibidas las actividades por parte de los participantes?			
¿Estrategias usadas para la motivación del grupo?			
Activación de conocimientos previos:			
Presentación. Opciones de percepción utilizadas:	Visuales	Sonoras	Otras
Formas de expresión:	Tecnologías	Arte	Otros
Número de participaciones relacionadas con la temática:	Bajo	Se mantuvo	Aumentó
Eventos relacionados con la lectura crítica de televisión:			
Eventos relacionados con el fortalecimiento de la ciudadanía (funcionamientos cognitivos):			
Seguimiento del proceso. ¿Qué funcionó? ¿Qué no funcionó? Razones, interpretación y relaciones:			
Expectativas de los participantes. Vinculación de sus gustos y preferencias:			
Comentarios de los participantes:			
Observaciones adicionales:			

### Anexo # 5

#### Guía de entrevista para niños y niñas

**Objetivo de la entrevista:** conocer la capacidad crítica que presentan niños y niñas de 5 y 6 años en relación con uno de los dibujos animados de su preferencia en el consumo televisivo, haciendo énfasis en la temática de ciudadanía.

Datos de identificación	
Nombre del participante	
Edad	
Sexo	
Institución educativa	
Fecha de aplicación	
Descripción del comportamiento del participante durante la aplicación del instrumento	

#### Instrucciones de aplicación.

La aplicación de la entrevista a cada uno de los participantes es posterior al visionado grupal del capítulo *Un desastre real* del dibujo animado *Princesita Sofía*. Este contenido televisivo fue seleccionado teniendo en cuenta los gustos y preferencias expresadas por los niños y niñas en el taller investigativo, cuyo objetivo fue conocer cuál es la oferta televisiva que ellos y ellas prefieren. Por esta razón, la aplicación del instrumento exige condiciones adecuadas tanto para el visionado del contenido televisivo como para la conversación, concretamente: un lugar tranquilo, bien iluminado, buena ventilación, sin elementos distractores y con los recursos audiovisuales necesarios.



## I. Capacidad crítica

1. Narración de la historia. Se le entregan unas fichas al sujeto participante, con imágenes de diferentes escenas del capítulo visto y se le pide que lo organice de acuerdo con el orden en que se desarrolló la historia. Seguidamente se le pide que narre la historia de acuerdo con la secuencia de imágenes que ha establecido, explicando paso a paso su desarrollo.



Imágenes del capítulo *Un desastre real*, a partir del cual se hace la lectura de la capacidad crítica.

2. Personajes. Se muestran unas fichas con imágenes de algunos personajes que hicieron parte del capítulo visto y se les pide a los niños y niñas que identifiquen aquellos personajes que aparecieron en él y los que no. También se les pide que enuncien una característica o cualidad de aquellos personajes principales del capítulo.

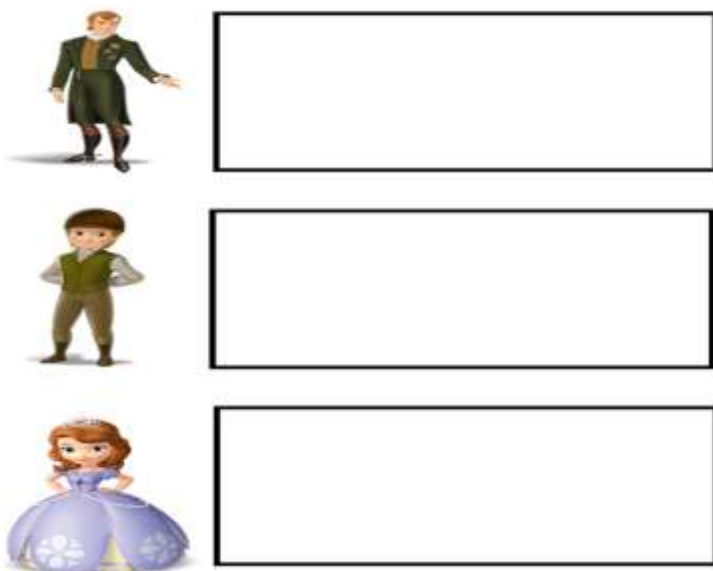


Imágenes de personajes del capítulo *Un desastre real*, a partir del cual se hace la lectura de la capacidad crítica.

3. Personajes. ¿Cuál es tu personaje favorito en la historia? ¿cuál es el personaje de la historia que menos te gustó? ¿qué hicieron esos personajes para que te gustara o no su actuación?
4. Personajes. ¿Cómo solucionaron los diferentes personajes del dibujo animado sus problemas? Es decir, ¿qué hicieron los niños de la historia cuando rompieron el vitral?
5. Intención explícita. ¿Qué mensaje te deja el contenido visto?
6. Propuesta de cambio. Si tuvieras la posibilidad de cambiar algo en la historia que acabamos de ver ¿Qué le cambiarías? ¿por qué?
7. Diferencia entre realidad y fantasía. Durante el transcurrir de la entrevista y las respuestas emitidas por el participante se observará si diferencia la realidad de la fantasía, a través de aspectos como: situaciones que pueden ocurrir realmente y situaciones que solo pueden realizar los personajes de los dibujos animados; narración de anécdotas del programa de televisión como si fueran vividas por el mismo, sin ser parte de un proceso de juego, etc.

## **II. Competencias ciudadanas**

8. Identificación de emociones. Se les pide a los participantes que describan los estados de ánimo de tres de los personajes principales que aparecen en el capítulo (Roland, James y Sofía) en los diferentes momentos de la historia. Se pueden utilizar las preguntas guía para cada personaje. En el caso de Roland serían, por ejemplo: ¿cómo crees que se siente el rey al darse cuenta de que James quebró el vitral?, ¿por qué se siente de esta forma, qué le pasó?, ¿su estado de ánimo fue el mismo durante todo el capítulo o cambió? ¿cómo nos damos cuenta que está feliz- triste-asustado- rabioso?, ¿qué produjo esos cambios?



9. Reconocimiento de la perspectiva del otro. ¿Cuál es el problema principal que se presenta en esta historia?, ¿quiénes fueron los personajes que participaron en la situación problema?, ¿qué hizo cada uno de esos personajes para solucionar el problema?, ¿qué hubieses hecho tú si estuvieses en esa misma situación? Ejemplos de preguntas relacionadas con cada uno de los personajes: ¿en qué crees que consistió el plan de James para evitar que los padres se dieran cuenta de que habían quebrado el vitral?, ¿la princesa Sofía estuvo de acuerdo con el plan de James?, ¿qué consecuencias trajo el comportamiento del príncipe James a los demás personajes?, ¿qué hubieses hecho tú si fueses el príncipe James?, ¿qué hubieses hecho tú si fueses el rey?

10. Manejo de reglas. ¿Reconoces que en la historia vista había reglas por cumplir?, ¿cuáles eran?, ¿alguno de los personajes las incumplió?, ¿qué piensas de eso? Teniendo en cuenta que el personaje James fue quien incumplió una norma del castillo, se pregunta concretamente: ¿qué norma del castillo pasó por alto el príncipe James?, ¿qué piensas de esa situación?



### Anexo # 6

#### Entrevista para padres, madres o cuidadores

Datos del informante.	
Nombre :	
Edad:	Escolaridad:
Parentesco	Padre :_____ Madre :_____ Cuidador :_____ Otro:_____
Teléfono fijo:	Celular:
Email:	

Muchas gracias por tomarse el tiempo para responder la siguiente entrevista. No tiene tiempo límite para responder, pero se sugiere que las respuestas dadas a las preguntas sean sinceras y concretas. Por favor, conteste todas las preguntas con letra legible. En las preguntas de selección múltiple, marque con una X aquellas respuestas que vayan de acuerdo con su hijo o hija y la forma como ellos observan televisión en el hogar.

¿En su casa tienen televisión por cable?	Sí_____ No_____
¿Cuánto tiempo dura el niño viendo televisión?	1 hora_____ 2 horas_____ 3 horas _____ Más de 3 horas_____ No ve TV_____
¿El niño o la niña ve la televisión por...?	Entretenimiento_____ Ausencia de otras actividades_____ Aprovechamiento del tiempo libre_____ Le gusta ver televisión_____
¿El niño o la niña, prefiere ver televisión en vez de realizar otras actividades?	Sí_____ No_____
¿Quién acompaña normalmente al niño o la niña a ver televisión?	Mamá _____ Papá _____ Hermanos _____ Amigos _____ Tíos _____ Abuelos _____ Nadie lo acompaña_____
¿Le gusta que su hijo vea televisión?	Sí _____ No _____ ¿Por qué?_____
¿Qué programas de televisión permite que su hijo vea? ¿Cuáles no? ¿Por qué?	_____ _____ _____
De estos programas seleccionados ¿Cuál es su programa favorito?	_____
¿Quién selecciona los programas de TV que se ven en casa?	_____

## Anexo # 7

## Velozmente



## Anexo # 8

Introducción acerca del medio televisivo y apropiación de los  
conceptos técnicos básicos:  
Visita al canal regional Telecaribe





### Anexo # 9

Introducción acerca del medio televisivo y apropiación de los conceptos técnicos básicos: Elementos del lenguaje audiovisual (cámara, movimiento, escenografía, iluminación y planos).

Invitado: Profesor José David Cortissoz,  
Secretaría de cultura del Atlántico



Introducción acerca del medio televisivo y apropiación de los conceptos técnicos básicos: Elementos del lenguaje audiovisual (música y textos orales).

Invitada: Andrea Lafaurie, Universidad del Norte



## Anexo # 10

# Personajes



## Anexo # 11

Intención: Lectura crítica



## **Anexo # 12**

### **Guía de entrevista a investigadoras**

- 1) ¿Cómo vivieron la investigación? ¿Cómo describirían el proceso?
- 2) ¿Cómo se sintieron ustedes al emprender un proceso de estas características con la intencionalidad de fortalecer la lectura crítica de televisión en relación con la ciudadanía de niños y niñas de primera infancia?
- 3) ¿Cómo vivieron/se sintieron en el proceso de planeación?
- 4) ¿Cómo enfrentaron/se sintieron frente a los retos de la investigación?
- 5) ¿Cómo vivieron/se sintieron frente al componente de la acción?
- 6) ¿Cómo observaron el proceso de la lectura crítica de televisión realizada por niños y niñas de primera infancia a lo largo del proyecto?
- 7) ¿Cómo observaron las reflexiones sobre la ciudadanía realizadas por niños y niñas de primera infancia a lo largo del proyecto?
- 8) Al tomar la decisión de cerrar la investigación, ¿cuáles creen ustedes que son los aportes y limitaciones de la misma?
- 9) Teniendo en cuenta que un proceso de investigación-acción es cíclico, ¿quedaron satisfechas con los hallazgos obtenidos en el momento que decidieron cerrar la investigación?, ¿cómo proyectan que continuarán efectuándose transformaciones en ustedes como investigadoras y en los niños y niñas participantes?
- 10) ¿Cuál creen que es el valor de una investigación-acción como la que ustedes realizaron?
- 11) ¿Cómo evalúan su rol como líderes del proceso?
- 12) ¿Cómo creen que el proceso vivido modifica su actuar como profesionales y futuras magíster en educación?